

TA-CE  
GR \* TAC

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**“Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais  
de pedagogia e didáctica do magistério primário:  
A dimensão hermenêutica do trabalho do professor  
(Portugal, 1870-1950)**

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA

Laura Maria Batista da Mota Girão

Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em História da Educação

2005

**“Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais  
de pedagogia e didáctica do magistério primário:  
A dimensão hermenêutica do trabalho do professor  
(Portugal, 1870-1950)**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



BIBLIOTECA  
Universidade de Lisboa  
e Ciências da Educação  
Faculdade de Psicologia

**"Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais  
de pedagogia e didáctica do magistério primário:  
A dimensão hermenêutica do trabalho do professor  
(Portugal, 1870-1950)**

Laura Maria Batista da Mota Girão

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor João Barroso

Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em História da Educação

2005

## **RESUMO**

Entre Oitocentos e Novecentos, ao mesmo tempo que se instituía uma ciência da educação, a literatura de pedagogia e de didáctica apelava à legitimidade e autonomia da prática profissional docente. Nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário, por exemplo, entre 1870 e 1950 fala-se do “tacto” ou do “bom senso” do professor. Estas palavras parecem justificar-se pela natureza profissional destes livros. O ponto de vista profissional inclui a atenção ao trabalho localizado e a tentativa de expressão das regras que não se consegue transmitir porque estão relacionadas com a própria situação de trabalho. Nestas circunstâncias, quase invariavelmente, os manuais de pedagogia e de didáctica falam no “tacto” ou no “bom senso” necessários ao professor. Nesta dissertação, interpreto o recurso a estes termos à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Segundo esta perspectiva, observar que se falava de “tacto” ou “bom senso” pedagógicos é verificar a presença do conhecimento hermenêutico no domínio da história da profissão docente. Por outras palavras, o uso de termos como “tacto” do professor significou o reconhecimento da legitimidade e autonomia da forma de conhecimento que guia a prática – o conhecimento hermenêutico, para além ou aquém do método científico. Mais precisamente, ao usar termos como “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor, os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica publicados entre 1870 e 1950 estariam a afirmar que só cada professor podia compreender e fazer o apropriado à situação de trabalho em que, de cada vez, se encontrava.

## **Palavras-chave**

Hermenêutica, Manual, Professor, Profissão, Tacto.



## **SUMMARY**

Although that coincides with a period where the science of education was being instituted, the pedagogical and didactic literature clearly talked about the legitimacy and autonomy of the professional practice of teaching. For instance, in this work I show how Portuguese pedagogy and didactic manuals for elementary teacher training appealed to the "tact" or "common-sense" of the teacher between 1870 and 1950. These words seem to justify themselves by the professional nature of this kind of books. The professional point of view involves paying attention to the work in question and an attempt of expression of the work rules that cannot be transmitted, because they are related to the work situation itself. In these circumstances, it's almost certain that the pedagogy and didactic manuals speak about the teacher's "tact" and "necessary common-sense". In this dissertation, I interpret the use of terms like "tact" or "common-sense" of the teacher in the light of the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. According to this perspective, to identify words like pedagogical "tact" or "common-sense" in professional literature is to recognize the presence of the hermeneutic knowledge in the domain of the history of education. In other words, the use of terms such as the teacher's "tact" means recognition of the legitimacy and autonomy of the form of knowledge that guides the practice – the hermeneutic knowledge, besides the scientific method. More precisely, using terms such as "tact", "common-sense" or "prudence" of the teacher, the Portuguese pedagogy and didactic manuals published between 1870 and 1950 were eventually declaring that only each teacher was able to understand and do the appropriate to his or her work situation.

## **Key Words**

Hermeneutics, Manual, Professional, Tact, Teacher.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
1. A história da dimensão não científica do trabalho do professor .....	3
2. O objecto e o problema em estudo: A expressão da legitimidade e autonomia da prática profissional docente pelos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950) .....	5
3. A resposta nesta dissertação: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor ....	6
4. Dados acarreados e como procedi para os reunir e interpretar .....	9
4.1. Os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário .....	9
4.2. Os termos tacto, bom senso, prudência e afins .....	14
5. Opções de forma .....	18
6. Plano de redacção .....	20
Capítulo 1 .....	23
“Tacto” e “bom senso” na literatura de pedagogia e de didáctica de fins do século XIX a meados do século XX: Regras do trabalho docente que não podem ser transmitidas	
1. Os manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário: Um ponto de vista profissional sobre o trabalho docente .....	26
1.1. Manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário: Identificação de um campo de estudo .....	26
1.2. “Alta” e “baixa pedagogia”, “teoria” e “prática”: O ponto de vista académico e o ponto de vista profissional .....	28
2. “Tacto” e “bom senso” do professor: Certas regras da profissão não são transmissíveis .....	30
2.1. A literatura profissional apela ao “tacto” do professor .....	31
2.2. Focalização do professor em situação de trabalho e regras que não se ensinam ..	32

3. O "tacto" pedagógico é invocado por Alexander Bain, Edouard Claparède e Georg Kerschensteiner (análise e interpretação de textos) .....	33
3.1. <i>Education as a science</i> (1879) .....	34
3.2. " <i>Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience</i> " (1919) .....	38
3.3. <i>Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung</i> (1921) .....	41
4. "Intuição" e "bom senso" na imprensa de educação belga e nos manuais de pedagogia franceses (análise e interpretação de historiografia) .....	46
4.1. Imprensa de educação para o ensino primário belga (1880-1970): A "intuição" profissional .....	46
4.2. Manuais de pedagogia franceses (1880-1920): O "bom senso" do professor .....	48
Notas do capítulo 1 .....	53
Capítulo 2 .....	63
"Tacto", "bom senso" e "prudência" segundo Hans-Georg Gadamer: Autonomia e legitimidade do conhecimento hermenêutico	
1. Apelo ao "tacto" ou "bom senso" do professor ao longo do período de constituição da educação como ciência (fins do século XIX-meados do século XX) .....	66
1.1. O problema do apelo ao "tacto" ou "bom senso" do professor .....	66
1.2. As respostas possíveis .....	67
1.3. Uma resposta construída de acordo com o pensamento de Hans-Georg Gadamer .....	68
2. A dimensão hermenêutica do saber humano: Um conhecimento legítimo, autónomo, situado e não transmissível .....	70
2.1. A crítica à ciência moderna e o porte prático da hermenêutica filosófica .....	70
2.2. "Tacto", "bom senso", "prudência": Os termos da tradição humanista .....	71
2.3. O falso problema da relação entre teoria e prática: Legitimidade do conhecimento prático .....	73
2.4. "O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica": Autonomia do conhecimento prático .....	77
2.5. A dimensão hermenêutica: Um saber situado e não transmissível .....	80
Notas do capítulo 2 .....	85

Capítulo 3 .....	91
"Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950): Compreender e fazer o que é apropriado à situação de trabalho	
1. Os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 apelam ao "tacto" ou "bom senso" do professor quando as regras de trabalho não são transmissíveis .....	94
1.1. A aparente dispersão das passagens onde os manuais falam do "tacto" ou "bom senso" do professor .....	95
1.2. As circunstâncias em que os manuais falam do "tacto" ou "bom senso" do professor .....	97
- O ponto de vista profissional .....	97
- A focalização do professor em situação de trabalho .....	98
- A procura de enunciação da regra de trabalho não transmissível .....	100
1.3. Quando as regras de trabalho não são transmissíveis: O exemplo do "tacto" pedagógico .....	102
2. Nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica "bom senso", "prudência", "tacto" do professor significa compreender e fazer o apropriado à situação de trabalho	108
2.1. A unidade de sentido de termos como "tacto" ou "bom senso" do professor .....	109
- A unidade de sentido das definições de "prudência" (1870), "bom senso" (1903) e "tacto pedagógico" (1936) dadas pelos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário .....	110
- Conceitos que traduzem a unidade de sentido de termos como "tacto", "bom senso" ou prudência do professor .....	115
2.2. Diferenças entre termos como "tacto" ou "bom senso" do professor .....	120
- "Tacto pedagógico" .....	121
- "Tacto" .....	123
- "Bom senso" .....	127
- "Prudência" .....	130
- "Senso" .....	132
- "Habilidade" .....	133
- "Inteligência" .....	136
- "Tacto pedagógico" por termos próximos .....	139
- "Prudência" e "inteligência", "bom senso", "senso" e "habilidade" por termos próximos .....	143
Notas do capítulo 3 .....	147

Epílogo .....	153
<b>Literatura profissional docente sem dimensão hermenêutica do trabalho do professor</b>	
1. Manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 que não utilizam termos como “tacto” ou “bom senso” do professor .....	155
2. A suficiência da ciência da educação e a crítica à dimensão hermenêutica .....	160
Notas do epílogo .....	165
Fontes e bibliografia .....	171

## **ANEXOS**

Índice dos anexos

Índice de quadro e figuras

## INTRODUÇÃO

## 1. A história da dimensão não científica do trabalho do professor

"Na história [das ideias sobre a educação dos professores] há três fases, segundo o professor Payne, no anúncio do seu curso na Universidade de Michigan em 1880:

- '1. A primeira concepção . . . e a mais proeminente nas exigências legais para obter licença para ensinar é que a instrução geral constitui capacidade para ensinar.
2. Uma fase . . . caracterizada pelo estabelecimento de escolas normais, afirma que a instrução geral acrescentada com conhecimento de métodos específicos constitui capacidade para ensinar.
3. A concepção que presentemente ganha terreno é que o ensino deve deixar de ser uma arte empírica e começar a ser uma arte racional; que o professor deve não só instruir-se em processos, mas aprender o corpo de doutrinas que lhes serve de base e assegura a sua validade. Noutras palavras, a arte-de-ensinar ultrapassou o seu estágio empírico e entrou no estágio racional ou científico. Esta fase . . . está agora em processo de formação." (Coelho, 1902/1905: 29, citando o *Report of the commissioner of education, 1889-1890: 1177*).

Entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, a relação entre a ciência e a "arte" de educar parece ter sido vista sobretudo à luz da metáfora do progresso científico. A distância entre ciência e arte seria uma questão temporal, uma distância que iria sendo diminuída com o progressivo desenvolvimento da ciência, mesmo quando acompanhada pela resistência à mudança por parte das estruturas estatais ou profissionais. Periodicamente e ao longo de décadas marcantes – 1880, 1920, 1960 –, um novo fôlego foi dado ao "processo de formação" de uma ciência da educação. À semelhança das palavras acima citadas por Francisco Adolfo Coelho, em 1919 Edouard Claparède repetia que "começa a fazer-se luz, e compreendemos que só a ciência . . . poderá fornecer à arte da educação as técnicas que lhe permitem atingir com alguma certeza os fins a que se propõe" (Claparède, 1919/1953: 81). Em 1965, um dos seus mais conhecidos discípulos, Jean Piaget, continuava a defender a necessidade de uma "ciência da educação suficientemente elaborada" que auxiliasse os professores ao modo como a biologia o faz com os médicos (citado em Hadji, 2001: 37).

No final do século XX a interpretação progressista da relação entre ciência e exercício da docência sofreu uma mutação. Em 1996, a evocação das palavras de Piaget faz exclamar: “em que ponto estamos? . . . a esperança piagetiana de ver a educação adquirir o estatuto da medicina não parece em vias de concretização!” (Hadj, 2001: 38). Ao arremate dos termos acima citados por F. A. Coelho, em muitos discursos do final do século XX a “arte empírica” do ensino ganhava uma centralidade produtora de conhecimento face à “arte racional” ou científica. António Nóvoa resume deste modo o novo panorama gnoseológico, comum a diferentes horizontes geográficos:

“A partir dos anos 1980, a literatura especializada [sobre formação de professores assinala] . . . a existência de outras formas de conhecimento profissional baseadas sobre a experiência pessoal, sobre o diálogo com os colegas, sobre o senso comum ou sobre a reflexão individual e colectiva.” (Nóvoa, 2001/2002: 71).

Mas se são as últimas décadas do século XX que, por contraste com as anteriores, *pensam* a centralidade de formas de conhecimento não científicas, será apenas então que os professores se movimentam segundo o que Nóvoa chama “a experiência pessoal”, o “diálogo com os colegas”, “o senso comum” ou “a reflexão individual e colectiva”? Julgo que qualquer um será tentado a ajuizar que não. A investigação histórica pode ajudar a confirmar ou, pelo contrário, pode autorizar que se afaste esta impressão. Nesse caso, é precisa uma nova vertente da investigação histórica, interessada no estudo das práticas profissionais docentes.

Agustín Escolano Benito, por exemplo, alude à “viragem historiográfica” correspondente a uma nova história da formação de professores (2000: 202). Nesse contexto, defende a autonomia, ao longo do século XX, do círculo da “cultura empírico-prática” dos professores a par dos constituídos pela “cultura científica” e pela “cultura política” da escola em Espanha (Escolano Benito, 2000: 204 e ss.). Marc Depaepe, por seu turno, assume como uma tarefa da “história contemporânea da educação” a “desmitologização do passado educativo” onde se inclui o estudo da “relevância prática e profissional da investigação educacional e do conhecimento pedagógico ao longo dos séculos XIX e XX” (Depaepe, 2002b: 360). Neste movimento, releva factos como a feição oitocentista do *Curriculum* belga de 1936, um documento da Escola Nova “internacionalmente apreciado” e fortemente marcado pelas ideias de Decroly (Depaepe, 2002b: 373). Depaepe faz notar que aí se pode ainda ler que “em adição à essencial ciência, há a maravilhosa arte da educação” e sublinha como, mais que ninguém, “os criadores do ‘curriculum’ [de 1936] louvaram a ‘prudência’, a ‘sabedoria’, o ‘tacto pedagógico’ – tudo conceitos que se desenvolveram na ideologia educacional do fim do século XIX” (2002b: 374). Assim, o recente interesse da historiografia pela prática profissional permite pesquisar a sensação de permanência de uma dimensão que funda a acção dos professores à margem das ciências da educação.



## **2. O objecto e o problema em estudo: A expressão da legitimidade e autonomia da prática profissional docente pelos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950)**

O objecto em estudo neste trabalho são os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica para os professores primários publicados entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX. Por sua natureza, estes manuais apresentam um conteúdo datado e situado que sustenta uma grande diversidade de abordagens historiográficas. Trabalhando na perspectiva da história da formação e do trabalho dos professores, pode-se, por exemplo, seguir nos manuais o desígnio de formação da prática docente segundo uma orientação científica. Este tipo de fontes ainda é raramente trabalhado pela historiografia, mas já é possível encontrar trabalhos nesse sentido. Nomeadamente, os manuais de pedagogia de António Leitão e de Adolfo Lima, dois autores marcantes na história portuguesa da educação, forneceram aos biógrafos elementos sobre o seu pensamento defendendo a formação e a prática dos professores alicerçadas na ciência (cf. Nóvoa, 2003: 707 e 742).

Paralelamente, cabe perguntar se será igualmente possível seguir nos manuais de pedagogia e de didáctica a discussão sobre uma zona de actividade dos professores alheia e, em particular, considerada legitimamente alheia à ciência. Esta interrogação abre espaço a trabalhos com as características desta dissertação, feita na esteira de reflexões e pesquisas como as desenvolvidas por Agustín Escolano Benito (1996, 2000, 2004) ou Joaquim Pintassilgo (1999, 2002, no prelo).

Desta forma, o problema em estudo nesta dissertação consiste em saber se o tema da autonomia e legitimidade da prática docente se pode encontrar nos manuais de pedagogia e didáctica portugueses do magistério primário publicados entre 1870 e 1950. Estas datas coincidem, *grosso modo*, não só com o período em que se instaura e consolida a formação profissional docente, como com o período em que progressivamente se institucionaliza uma ciência da educação. O fito é compreender o que pode justificar e o que significam as referências dos manuais à autonomia de uma prática docente não científica num contexto académico e profissional que lhe era, aparentemente, hostil. A fim de precisar o problema a estudar, dividi-o em três questões:

1. Será possível localizar nos manuais de pedagogia e didáctica portugueses do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 expressões claras da legitimidade e autonomia da prática profissional docente?
2. Caso e onde existam nos manuais as expressões designadas em 1., em que circunstâncias se verifica a sua enunciação ou o que é que, nos textos, parece justificar a sua utilização?
3. Num contexto histórico e epistemológico de progressiva cientificação da educação, que sentido dar à existência de expressões como as designadas em 1.?

### 3. A resposta nesta dissertação: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor

Ao longo desta dissertação defendo que os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre os anos 1870 e 1950 fazem referências claras à legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente. Procuro mostrar que as referências são feitas através de termos como "tacto" ou "bom senso" pedagógico. Acrescento que estas referências à autonomia da prática docente se parecem justificar pela natureza profissional desta literatura. O ponto de vista profissional inclui a atenção ao trabalho em situação e a tentativa de expressão das regras de trabalho que, nesse contexto, não se consegue transmitir. Tento demonstrar que é nestas circunstâncias que, quase invariavelmente, os manuais falam no "tacto" necessário ao professor. À luz da filosofia de Hans-Georg Gadamer, interpreto o recurso a estes termos como o reconhecimento da presença do conhecimento hermenêutico no domínio da história da profissão docente. Por outras palavras, o reconhecimento da legitimidade e autonomia da forma de conhecimento que guia a prática – o conhecimento hermenêutico, para além ou aquém do método científico. Esta tese pode ser dita de uma forma ainda mais precisa. A partir da análise que aqui apresento dos manuais portugueses, o uso de termos como "tacto", "bom senso" ou "prudência" do professor pela literatura de pedagogia e de didáctica de fins do século XIX a meados do século XX, paralelo à progressiva cientificação da educação, parece significar o reconhecimento histórico e institucional de que só cada professor pode *compreender e fazer o apropriado* à situação de trabalho em que, de cada vez, se encontra.

Os nomes de António Leitão e Adolfo Lima, acima evocados, permitem ilustrar a novidade e relativa complexidade do terreno onde se move a tese defendida nesta dissertação. Como referi, estes dois autores são precisa e criteriosamente citados, entre outros, no contexto da cientificação do trabalho docente. Contudo, a obra pedagógica destes homens encontra-se fortemente ligada a uma história da dimensão não científica do trabalho do professor. A António Leitão e a Adolfo Lima pertencem as únicas definições que localizei do termo específico "tacto pedagógico" (Leitão, 1913: 28-29; Lima, 1936: 159-160). Todos os outros autores que utilizam este termo o fazem ocasionalmente e sem a preocupação de o explicar. Pelo contrário, Leitão e Lima, particularmente o último, tematizam com algum cuidado esta expressão. Ambos se preocupam em esclarecer os seus leitores de que o "tacto pedagógico" é "aquela qualidade suprema" sem a qual "nada se é, nem nada se será, como educador" (Lima, 1936: 159). Em suma, são os mesmos autores, os que pugnaram pela presença da ciência na formação dos professores e no pensamento educacional e os que reconheceram a legitimidade, autonomia e, no caso, superioridade do conhecimento hermenêutico.

Os manuais em análise nesta dissertação são assinados tanto por nomes marcantes no pensamento nacional como por nomes relativa ou totalmente desconhecidos da actual historiografia em educação. O facto de pertencerem a António Leitão e a Adolfo Lima alguns dos textos mais significativos que recolhi mostra que o recurso a termos como “tacto” ou “bom senso” do professor não é apanágio de autores desconhecidos e muitas vezes ligados a obras com cariz sobretudo metodológico. Estas expressões, típicas da referência à autonomia da prática profissional não científica, parecem pertencer ao âmago de uma preocupação simultaneamente específica e transversal na literatura profissional de pedagogia e de didáctica.

Respondendo agora por ordem às questões colocadas na secção anterior, o trabalho de investigação realizado leva-me a defender que:

1. É possível localizar nos manuais de pedagogia e didáctica para o professor primário português, publicados desde 1870 e até fins dos anos 1950, expressões típicas da singularidade, autonomia e legitimidade de uma prática profissional docente. A banalidade ou a simplicidade são a marca distintiva destes termos. São eles “tacto”, “bom senso”, “senso”, “prudência”, “habilidade”, entre outros. Expressam a autonomia e legitimidade do conhecimento que guia a prática. Estes termos atravessam, ainda hoje, a mais variada literatura – imprensa generalista, manuais de jurisprudência – ou qualquer contexto de uma conversa quotidiana. Constituem, para além disso, uma linguagem reconhecível em textos que podem chegar a ser milenares. Da mesma forma, nos manuais, fala-se em “tacto” e “bom senso”. Menciona-se então a prática profissional docente não científica.

2. Entre o século XIX e o século XX, no seio de um almejado processo de cientificação da educação, parecem-me ser três as condições de redacção que esclarecem por que é que os manuais recorrem a um elenco de banalidades como o “tacto pedagógico” ou o “bom senso” do professor. Em primeiro lugar, os manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário são obras destinadas à formação profissional, seja do que hoje denominamos formação inicial ou do que denominamos formação contínua. Em segundo lugar, a orientação profissional destes textos leva, em certos passos, à consideração concreta do professor em situação de trabalho, seja esta consideração ocasional ou tematizada. Em terceiro lugar, a junção entre a natureza de orientação e condução do trabalho docente, nuclear nos manuais, e a ocasião textual de consideração da situação concreta de trabalho leva a que por vezes os textos admitam e procurem alertar para a existência de regras de trabalho que não são transmissíveis. Por outras palavras, os manuais falam então do que o manual não pode ensinar ao professor. É nessas ocasiões que, tipicamente, se exprimem mencionando a necessidade de “tacto”, “bom senso”, ou “prudência” de quem trabalha.

O conjunto destas circunstâncias – um texto de natureza profissional, focalizado no trabalho em situação, e procurando enunciar a regra de trabalho não transmissível – parece ser

necessário para existência de referências nos manuais à legitimidade e autonomia de uma prática profissional não científica. Todavia, será suficiente? Uma resposta a esta questão implicaria um novo patamar de pesquisa, que não realizei, verificando se existem ocasiões onde a conjunção destas condições num texto não leva à enunciação da autonomia de uma prática profissional não científica, e porquê. Nesta dissertação limito-me a abordar este outro universo de sentido interrogando, em particular, o horizonte histórico e epistemológico de três (em sete) manuais portugueses de pedagogia e didáctica onde, no período considerado, nunca localizei termos como “tacto” do professor (ver epílogo).

3. Segundo o exposto, quando um texto de natureza profissional, levado a focalizar o trabalho em situação, procura enunciar a regra de trabalho docente que não é transmissível *tende a* enunciar termos como “tacto”, “tacto pedagógico”, “bom senso”, “prudência”. Por estas circunstâncias se pode dizer que o sentido destes termos, e das passagens onde ocorrem estes termos, reside no que se usa chamar a “prática”, a “experiência”, o “domínio empírico”. Mas, na verdade, de que se fala então? A interpretação destas palavras implica sempre a existência de um determinado universo de sentido ou mundividência que lhes confere este ou aquele sentido e, também, este ou aquele valor. No caso de um trabalho de investigação, a atribuição de sentido a estas palavras implica a opção por um determinado autor ou comunidade de autores, implica um determinado “quadro conceptual”.

Nesta dissertação, é o pensamento de Hans-Georg Gadamer que ilumina os dados recolhidos. A hermenêutica filosófica, como se usa qualificar o pensamento do autor alemão, permitiu-me atribuir às expressões localizadas nos manuais – “tacto”, “bom senso”, “prudência” – um sentido substantivo e apropriado. Substantivo porque a reflexão de Gadamer acrescenta algo sobre a natureza destes termos, sobre a sua história e o seu significado no contexto da vida humana. (Por arrasto, a reflexão de Gadamer acrescenta algo à referência destes termos no contexto da vida, ou trabalho, de professor.) Apropriado porque é precisamente destes termos que o filósofo fala na sua obra. Gadamer não reflecte sobre um qualquer significado, mais ou menos coincidente, de “tacto”, “bom senso” ou “prudência”. O filósofo questiona estes conceitos tal como são assim ditos.

Baseando-me em Gadamer, proponho que o que está em causa no uso de termos como “tacto” pedagógico é a referência a uma forma de trabalho, e de conhecimento, não científica. Gadamer qualifica-a como uma forma de conhecimento humana, em situação, não transmissível – em suma, hermenêutica. Esta é uma reflexão iniciada por Aristóteles – um pensador ao qual Gadamer sempre voltou –, que advogava a autonomia dos domínios da ética e da política face ao conhecimento fundamentado pela ciência ou pela técnica. Aristóteles, assim como a referência a uma outra forma de conhecimento, nem dedutivo nem indutivo, estão presentes no trabalho de Gary D. Fenstermacher (cf. 1986: 43), um autor dedicado à reflexão sobre o trabalho dos professores e sobre a investigação feita neste domínio. No seio

da literatura específica norte-americana, Fenstermacher faz um apanhado dos trabalhos de pesquisa que apontam para além das “ciências sociais convencionais”, e argumenta que “existe de facto algo chamado ‘conhecimento prático’” (1994: 49).

Em síntese, o sentido de termos como “tacto” ou “bom senso” do professor, usados pelos manuais de pedagogia e de didáctica, parece ser a referência à autonomia e legitimidade do conhecimento hermenêutico. Mais precisamente, a referência à capacidade e necessidade de cada um interpretar e se situar face à situação com a qual se confronta. Mais uma vez a banalidade e simplicidade daquilo que assim é dito emerge na sua crueza. A questão a considerar é que essa é a banalidade e crueza da vida quotidiana. A cada momento nos é pedido que *simplesmente* cada um interprete e se situe face à situação com a qual se confronta. Parece também ser só isso que dizem os manuais ao falarem do “tacto” ou “bom senso” do professor.

#### **4. Dados acarreados e como procedi para os reunir e interpretar**

Os dados acarreados nesta dissertação consistem, por um lado, na identificação e localização de manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, por outro lado, na circunscrição e transcrição de trechos, destes manuais, onde registei expressões claras da legitimidade e autonomia de uma prática profissional não científica, como “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor. No primeiro caso reuni 50 títulos, no segundo, 100 trechos. O redondo dos números é uma coincidência mas facilita a percepção de como, *grosso modo*, a referência à autonomia e legitimidade de uma prática docente não científica não deixa de ser um tema periférico no período e literatura em análise.

##### **4.1. Os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário**

Os 50 títulos reunidos e analisados nesta investigação foram publicados entre 1868 e 1957. (A justificação de inclusão do título de 1868, numa periodização que é dita começar em 1870, encontra-se na nota 5 do terceiro capítulo). Os títulos são assinados por 45 autores, se se somar separadamente os nomes que assinam em conjunto uma obra. As obras assinadas em conjunto perfazem um total de sete monografias: Freire & Macedo (1868); Affreixo & Freire (1870 a 1890); Domingues & Faria (1940) e Faria, Ribeiro & Domingues (1941a e 1941b); Abreu & Oliveira (1941); Teixeira & Pinto (1941); Domingues & Silva (1942); Gaspar & Ferreira (1944 e 1946). A contagem de 50 títulos deve ser avaliada em conjunto com a relativa autonomia de algumas reedições ou dos diferentes volumes das obras. Esta autonomia leva a que se deva considerar um total de 83 publicações, em termos de trabalho de análise dos

manuals (ver anexos I e III). Nesta dissertação identifico os manuais bibliograficamente (ver Fontes, onde se encontram também referenciadas edições posteriores destes títulos e ainda outros manuais portugueses, fora do âmbito de análise desta dissertação) e a sua listagem pode ser apreciada pela ordem cronológica, de autores ou de títulos (ver anexo II). Tendo em conta os objectivos da minha pesquisa, limitei o tratamento destas monografias à produção de uma ficha de análise para cada manual e ao registo da existência de notas de apresentação (anexos I e III).

O arco temporal considerado, entre cerca de 1880 e 1960, decorre da identificação já feita pela historiografia específica. Cerca de 1880 situa-se o período onde se inicia a consolidação da “escola de massas” (cf. Soysal & Strang, 1989) – conceito a não confundir com o de “massificação escolar” (Nóvoa, 1998a: 426, nota 10); da afirmação de uma ciência da educação, seguindo o movimento geral da cientificação (Charbonnel, 1988: 18 e 26); ou da exigência de uma formação específica dos professores primários, penúltima etapa de um processo de profissionalização na qual o desenvolvimento das escolas normais é o elemento determinante (Nóvoa, 1987: 77-79). Com variações próprias a cada país ou região considerados, estes movimentos situam-se particularmente nas últimas décadas do século XIX. Em Portugal, e no caso particular das monografias destinadas ao apoio à formação específica dos professores primários, a década de 1870 regista os primeiros títulos dedicados à pedagogia e à metodologia do ensino.

Cerca de 1960, à “explosão escolar”, uma expressão utilizada por Antoine Prost em 1968 (citado em Sarremejane, 2001: 10, nota 1), junta-se o “renascimento do projecto das ciências da educação” (Nóvoa, 1998a: 405, 418 e ss.), e ainda a gradual pulverização de um universo profissional docente dividido entre si segundo as diversas didácticas, que disputam a sua originalidade própria (Sarremejane, 2001: 10-11). Em Portugal, precisamente em 1960, a literatura de formação dos professores vê alterados os programas das escolas do magistério primário. A anterior disciplina de “Didáctica especial” dividir-se-á em duas disciplinas, segundo as diferentes matérias curriculares do ensino primário (Pinheiro, 1996: 65). A partir desta década, os manuais portugueses de pedagogia de didáctica do magistério primário sofrerão uma mutação profunda, devendo examinar-se até quando ou como se pode posteriormente falar da existência destas publicações.

Em resumo, o arco temporal dentro do qual foram recolhidos os manuais em análise nesta dissertação – 1870 a 1950 – foi traçado tendo em conta o panorama social e político da educação, o processo de academização de uma ciência da educação, e as características próprias do movimento editorial português ligado à profissionalização docente. Este trabalho de recolha foi inicialmente efectuado em equipa, no seio de um projecto europeu de investigação elaborado por diversas universidades, entre as quais a Universidade de Lisboa, titulado *Problems of Educational Standardization and Transitions in a Global Environment* e conhecido

pelo acrónimo PRESTIGE (cf. Nóvoa *et al.*, 2003: 5-8). A equipa portuguesa tinha o seu projecto próprio de pesquisa (cf. Nóvoa & Shriewer, 2000: 9-13) cuja cronologia – ao contrário desta dissertação – se alargava, no século XX, aos anos inaugurados pela década de 60 e fazia questão de focalizar a diferença específica introduzida pela década de 20 ([Nóvoa], 1998c: 5).

Nesse projecto, era igualmente diferente o critério de definição de "manuais de pedagogia" face a como o entendi para a constituição do *corpus* desta dissertação. Tal como se fez no trabalho do PRESTIGE, por pedagogia pode entender-se a referência à generalidade de uma ciência da educação:

"No caso português [entre cerca de 1880 e 1960], a definição de pedagogia (ou ciências da educação) inclui as seguintes disciplinas ensinadas nas escolas normais: Pedagogia, Metodologia ou Didáctica, História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação" ([Nóvoa], 1998c: 14).

Pelo contrário, nesta dissertação, reuni os títulos apenas em função do seu conteúdo de exposição da pedagogia e da metodologia ou didáctica, no seu sentido estrito. Deixo por definir ou discutir o que se deve ou pode entender exactamente por este sentido estrito, em tempos e espaços diversos, e deixo por fundamentar a exclusão de certas áreas disciplinares, como as acima citadas, que lhes foram sendo afins. Tais discussões implicariam um aparato crítico que não desenvolvi. Todavia, a opção por um uso *pressuposto* do termo, alimentado sobretudo pela caracterização que cada manual sucessivamente faz de si, e limitado a um entendimento estreito da pedagogia, pode ter alguma vantagem. Esta opção pode abrir caminho à percepção do pendor profissional, ao invés de académico, presente, ou também presente, neste conjunto de obras. Esta dissertação é um exemplo dessa orientação da pesquisa.

A leitura dos diversos manuais inventariados pela equipa do PRESTIGE, levou-me a considerá-los como um *corpus* passível de caracterizar pelo seu destino profissional. Este foi por isso o primeiro critério que adoptei para a definição ou não de um título como "manual de pedagogia ou de didáctica", no âmbito desta dissertação. Dentro destes, distingui os títulos (i) contendo sobretudo o tema da pedagogia, (ii) contendo tanto o tema da pedagogia como o da metodologia ou didáctica, e (iii) contendo sobretudo o tema da metodologia ou didáctica. Esta é uma opção pela permanente ligação conceptual e metodológica entre *pedagogia* e *didáctica*. Em primeiro lugar, foi a apreciação das obras reunidas que implicou tal opção. A pedagogia e a didáctica ou metodologia encontram-se imbrincadas ao longo do tempo, muito para além do que o título das obras faz pressupor. A consulta das fichas de análise dos manuais (anexo I) pode aproximar o leitor desta afirmação. Em segundo lugar, a consideração dos textos sob o ponto de vista profissional implica não poder desligar a pedagogia da didáctica. Ao falar sobre o *trabalho* do professor existe uma inevitável indissociação entre o nível abstracto e o nível concreto. Finalmente, a opção pela palavra "didáctica" em vez de "metodologia" não tem

qualquer valor conceptual ou metodológico. Pelo contrário, "metodologia" foi o vocábulo usado pelos sucessivos legisladores do ensino normal primário (ver Baptista, 2004: 81, 101, 116, 166), à excepção dos do Estado Novo (ver Baptista, 2004: 138). Esta mudança foi então comentada por Adolfo Lima: "no projecto vinha Metodologia, mas na lei veio *didáctica*, essa denominação que cheira a Comenius, etc." (Candeias, et al., 1995: 135. *Itálico no original*). Mantive o termo "didáctica", apesar de tudo, em parte porque a contínua associação "pedagogia e didáctica" se tomava menos cansativa de ouvir que "pedagogia e metodologia", em parte porque não desenvolvi pesquisa que justificasse a opção por um ou outro conceito.

Para além dos critérios da periodização e do conteúdo, acima explanados, na selecção dos títulos portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 tive em conta a sua natureza de "manuais" exclusivamente ou, pelo menos, expressamente também para o "magistério" primário. Quanto à natureza de "manual", este é novamente um conceito, à semelhança do de "pedagogia", que utilizei de forma sobretudo intuitiva e não tematizada. Todavia, posso explicitar que não se tratou nunca de seleccionar obras com natureza de tratados, ou seja, com o perfil do que Marc Depaepe designa por "alta pedagogia" (2002b: 360 e 364). Por esta razão *Princípios de pedagogia*, de José Augusto Coelho (1891-1893), não se encontra no *corpus* de manuais, por exemplo. Esta distinção da natureza da obra é subscrita, aliás, pelo próprio autor (ver Coelho, 1894, em anexo I, "apresentação"). Por outro lado, todas as obras seleccionadas se debruçam sobre o exercício do ensino ao nível do ensino primário. Na generalidade debruçam-se exclusivamente sobre o magistério primário, excepto no caso de um manual de J. A. Coelho ([1900?]) e de dois de A. F. de Vasconcelos (1923; 1934b) onde o âmbito das obras é alargado a outros níveis de ensino. Segundo este último critério, fica de fora uma obra como *A pedagogia escolar contemporânea* (titulado *A pedagogia contemporânea*, a partir da 6ª edição), de Emile Planchard (1942-1982), um título destinado aos alunos candidatos ao magistério secundário, independentemente do seu peso efectivo na formação dos professores do ensino primário e/ou na formação dos professores do ensino normal primário. Pela mesma razão não incluí no *corpus* dos manuais a *Pedagogia geral*, de Mário Gonçalves Viana (1946-[1960?]), uma obra que terá sido produzida no contexto da preparação pedagógica dos alunos do Instituto Nacional de Educação Física e que, de qualquer forma, talvez seja melhor caracterizada como uma obra académica do que profissional.

Por último, tive como critério de selecção dos títulos dos manuais o facto de se dirigirem tanto ao (i) candidato ao magistério, como ao (ii) aluno do magistério, como ao já (iii) professor, exercendo o magistério primário. Por vezes são as próprias monografias que ao enunciarem o seu destinatário conjugam estes diferentes estádios da profissão (ver anexo I, "apresentação"). Esta aparente indiferença face aos diversos estádios da profissão docente justifica-se, em parte, dada a história particular da formação para o magistério primário em Portugal. O período de encerramento das escolas do ensino normal primário pela ditadura nacional, por exemplo,



desenha um clima de excepção na natureza dos manuais de pedagogia e de didáctica então produzidos que obriga a ignorar a distinção entre o professor candidato, aluno ou em exercício. Mas, na verdade, foi novamente o procurar olhar estas monografias segundo a sua função de orientação profissional que me levou à indistinção dos estádios profissionais do destinatário destas obras. O fito foi procurar reunir o leque de manuais portugueses de pedagogia e de didáctica, publicados entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX, que se destinassem a orientar o profissional do magistério primário, fosse este um futuro ou um actual professor.

Essa é ainda a razão porque utilizo o termo “magistério”, um vocábulo pouco adequado face à extensão e à localização do período histórico considerado. O “ensino normal” é, mais precisamente, o termo com que se qualificou em Portugal a “escola” para os professores primários antes do regime de António de Oliveira Salazar a fazer designar como do “magistério primário”. Este é um dado histórico mantido na fachada da actual Escola Superior de Educação de Lisboa – onde se pode ler, à direita, “Escola Normal [de] Marvila, 21 de Abril de 1862” e, à esquerda, “Escola do Magistério Primário, 7 de Agosto [de] 1930” –, ou na diferença entre os complementos de título dos dois volumes da *Pedagogia sociológica*, de Adolfo Lima ([1930], 1936). Todavia, o alargamento do critério de selecção dos manuais para além dos que se destinavam ao ensino normal fez-me optar pelo termo simultaneamente genérico e conciso de “magistério” que, no original latino, designa a função de professor.

Resta especificar que o trabalho de identificação e localização dos títulos dos manuais foi no essencial realizado por uma das equipas do projecto PRESTIGE, acima mencionado, da qual fiz parte, juntamente com Eliane Teresinha Peres (Brasil), Vivian Batista da Silva (Brasil) e António Carlos Luz Correia (Portugal), o coordenador deste grupo de pesquisa luso-brasileiro. Essa inventariação procurou ser um grande levantamento dos manuais portugueses e brasileiros de pedagogia, entendida esta no sentido lato de ciências da educação (ver citação atrás). Concluí esse trabalho procurando verificar a exaustividade dessa recolha relativamente às diferentes edições dos títulos portugueses já inventariados no domínio da pedagogia e da metodologia ou didáctica, entendidas no sentido estrito, e identificar e localizar o número de títulos que ainda restasse por descobrir nestes domínios. Posto isto, no caso dos manuais que tratam da pedagogia e no caso dos que tratam tanto da pedagogia como da didáctica, entendidas num sentido estrito, julgo apresentar uma recolha exaustiva dos títulos portugueses publicados entre os anos 1870 e 1950. Mas o mesmo não posso dizer relativamente aos manuais apenas didácticos. Nesta dissertação, a recolha de títulos contendo sobretudo o tema da metodologia ou didáctica deve considerar-se apenas ilustrativa. Finalmente, e a fim de facilitar ao leitor e a futuras pesquisas a identificação e a localização de um *corpus* que carecia de registo sistemático em qualquer bibliografia específica, elaborei um conjunto de “Fichas de análise” dos manuais (anexo I). Na introdução a estas fichas explicito a estratégia de trabalho

seguida para a inventariação das monografias e enumero as bibliotecas onde a pesquisa foi conduzida.

#### **4.2. Os termos tacto, bom senso, prudência e afins**

Após, de acordo com os critérios enunciados, ter identificado os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre os anos 1870 e 1950, li na íntegra o texto das 83 publicações em que estes se desdobram, se considerarmos as diferenças entre as reedições e os diferentes volumes (ver anexo III). Nesta leitura, localizei e circunscrevi 100 passagens dos 50 títulos sob os quais são designados os manuais portugueses. Nestas passagens encontrei referências claras à legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente, o problema em estudo nesta dissertação. Posteriormente, transcrevi (anexo IV) e analisei estas passagens (anexos VII a X). Ao longo das décadas consideradas, sete termos se destacaram, pela frequência de utilização. São eles, por ordem alfabética, o "bom senso", a "habilidade", a "inteligência", a "prudência", o "senso", o "tacto" e o "tacto pedagógico". Registei igualmente expressões próximas destas – "intuição pedagógica", "tino", "discernimento", "sensatez", por exemplo – mas de forma mais rara (ver anexo V).

Quanto ao termo "tacto pedagógico", procurei localizar todas as passagens onde os manuais o utilizam. Esta opção decorreu da particularidade e exclusividade do termo. Embora se registem expressões que procuram a mesma precisão face à natureza da realidade que procuram descrever (o "senso", por exemplo, é sempre adjectivado como "profissional", "pedagógico", etc.), "tacto pedagógico" é o único termo específico do terreno educativo que é enunciado de forma constante e idêntica por diferentes autores e épocas, e o único termo específico que é sujeito de definição (Leitão, 1913: 28-29; Lima, 1936: 159-160). Para além disso, este é um termo relevante na literatura específica alemã (ver primeiro capítulo), o que tomava interessante precisar qual teria sido o lugar deste termo nos manuais portugueses de formação pedagógica e didáctica do professor primário.

No caso dos restantes termos, as transcrições que apresento são apenas ilustrativas de uma recolha total que se pode efectuar. A consistência e relativa homogeneidade desse conjunto de textos reside apenas no olhar a partir do qual efectuei o registo. À excepção daqueles onde surgia o termo "tacto pedagógico", que copiava por defeito, transcrevi um texto sempre que deparei com uma referência clara a um domínio da acção profissional do qual estivessem ausentes princípios ou métodos científicos (tomando "científico" na acepção lata e variável que o conceito teve ao longo do período em análise). Nesta recolha, foram emergindo os termos "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto", e, mais isoladamente, outros, próximos destes.

Dada a inexistência de exaustividade na recolha dos termos constantes nas transcrições (à excepção do feito para o "facto pedagógico"), as somas do número de vezes que os termos ocorrem nos manuais (anexo VIII) e, em última análise, todos os registos quantitativos feitos, neste particular, na investigação, possuem apenas ou sobretudo um valor interno à dissertação. Foi o ordenamento heurístico de uma soma de material que excedia a percepção qualitativa que obrigou à contagem dos dados e não a sua representatividade quantitativa em termos documentais. Em suma, as contas relativas aos termos que expressam a autonomia da prática profissional docente não científica possuem valor metodológico, no contexto desta dissertação, mas não conceptual.

Reuni transcrições de 43 dos 50 manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário português publicados entre 1870 e 1950. Os títulos que não couberam nesta recolha estão identificados em anexo (anexo XII) e são objecto de consideração no epílogo. Cada excerto transcrito foi numerado, por ordem cronológica, a fim de facilitar a sua localização no tempo quando invocado noutro contexto. As transcrições (anexo IV) apresentam-se agrupadas e ordenadas segundo a sequência alfabética dos sete termos destacados pela pesquisa. A lista das transcrições pode ser consultada pela ordem cronológica, pelo apelido dos autores ou pela designação do termo em análise (anexo VI).

Optei por transcrever e contabilizar, em termos de análise, apenas a primeira edição onde ocorria a passagem identificada como contendo uma expressão clara da referência à legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente não científica. Daí que a avaliação do peso histórico das transcrições não pode ser feita apenas através das datas listadas no anexo VI-A. Deve-se ter em conta a reedição sucessiva que alguns trechos sofreram. Esse é o caso de nove títulos em 43, ou seja, cerca de 20% das obras. Noutros três, o trecho transcrito ocorre apenas numa das edições da obra, sendo aí necessário ponderar se se deve considerar representativa a sua aparição nesta pesquisa, relativamente ao título em si do manual. É o caso dos *Elementos de pedagogia*, de J. M. G. Affreixo e H. Freire, onde, em oito edições, só uma se encontra verdadeiramente representada (a última, de 1890), e do *Guia da Cartilha maternal*, de J. D. Ramos, onde, das seis monografias editadas dentro do período cronológico da pesquisa, apenas uma está presente (terceira edição, 1909). A relação entre as reedições dos manuais e as dos termos constantes nas transcrições pode ser consultada em anexo (anexo XI).

Reunidos os dados, procurei sinais das circunstâncias que, em cada transcrição, pareciam justificar a enunciação dos termos "facto", "bom senso", etc., ou seja, a enunciação dos termos através dos quais se expressava a referência à acção legitimamente não científica do professor. Avaliei a variação do uso destas palavras, por um lado ao longo das diferentes décadas ou autores considerados, por outro, ao nível da construção interna do texto dos manuais. Não verifiquei alterações no seu uso, apenas uma constância relativamente maior ou

menor na ocorrência de um determinado termo. Veja-se, no anexo correspondente (anexo X), a distribuição pelo tempo e pelos autores do número de transcrições que mencionam cada termo em análise (com a ressalva da possível diferença entre a data da primeira impressão de um determinado termo e as datas do percurso de reedição desse termo, tal como exposto no parágrafo acima).

Quanto ao contexto literário do trecho transcrito, registei a mesma invariância no uso (e na aparição) dos termos. Esta invariância traduz-se numa enorme dispersão da localização formal e material dos termos pelo texto dos manuais. Sistematizei esta localização apenas para os termos “tacto pedagógico” e “tacto” (ver anexo IX), dado serem aqueles em que fiz uma recolha exaustiva (no primeiro caso) ou provavelmente exaustiva (no segundo caso). Todavia, uma leitura rápida das transcrições do anexo IV presenciar o facto de as expressões acarreadas, que tipicamente observam uma incontornável autonomia da prática docente face à ciência, poderem surgir na abertura, no curso ou no fecho do livro, e a propósito de variadíssimos assuntos pedagógicos e didácticos.

O facto de nenhum destes factores “externos”, acima referidos, ser suficiente para iluminar as condições textuais em que se encontra e justifica a enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” pelos manuais parece comprovar a tese que defendo da existência aqui de uma referência real e incontornável a um tema próprio. A identidade ou unidade das transcrições reunidas em anexo não se verifica ou não é consistente à luz de factores como época ou autor (e sua filiação pedagógica), recurso estilístico (de abertura ou fecho de uma edição, por exemplo) ou contexto material (o ensino de esta ou aquela matéria, as situações disciplinares, etc.). Pelo contrário, a interpretação destes dados torna-se produtiva ao procurar uma atenção precisa às regras ou traços próprios do material empírico reunido. Como procuro mostrar no segundo capítulo, estas “regras” traduzem o universo de sentido descrito por Hans-Georg Gadamer. O contexto adequado de interpretação das transcrições reunidas parece ser o universo da hermenêutica. Voltando aos termos do problema em estudo nesta dissertação, o contexto adequado de interpretação das transcrições reunidas em anexo é o conjunto de três condições: um texto de natureza profissional, focalizado no trabalho em situação, e procurando enunciar uma regra de trabalho não transmissível.

Em primeiro lugar, confirmei que todos os trechos possuem *expressões típicas da singularidade e autonomia de uma prática profissional docente não científica*. Este foi o critério da sua recolha e é, obviamente, a grande regra ou traço comum às transcrições, no seio da sua quase delirante diversidade. A diferença reside apenas na forma reflexiva, ou não, como esse tema é abordado. (Assinalei estas duas modalidades classificando as transcrições como temáticas ou como não temáticas.) A segunda regra de construção destes trechos reside na *referência a uma situação concreta de trabalho docente*. Comum a todos, só muda a forma da referência. Directa, descrevendo ou narrando certa situação concreta, ou indirecta, rementendo

para a imaginação do leitor os pormenores de um certo tipo de situação. (Em cada transcrição, registei qual dos dois modos de menção da situação de trabalho estava em causa.) Finalmente, é igualmente comum a todos os trechos transcritos o *reconhecimento da autonomia pessoal* do profissional docente na situação de actuação descrita, ou pressuposta. A autonomia é expressa através de um dos termos analisados: “tacto pedagógico”, “tacto”, “senso”, etc. A diferença reside no facto de ser ou não explicado ao leitor em que consiste ou o que entender por essa autonomia. (Assentei quais as transcrições que mencionam tal autonomia, sem mais explicar, e quais as que procuram caracterizar de alguma forma a incontornável autonomia do profissional em situação.) O registo destas três regras ou traços próprios aos dados acarreados encontra-se em anexo (anexo IV, registo analítico, e anexo VII, registo sintético).

Tendo avaliado as circunstâncias da enunciação de termos como “tacto pedagógico”, para o trabalho de atribuição de sentido impus-me uma distinção metodológica entre os sete termos que se destacam pela frequência de utilização e aqueles que ocorrem de forma mais rara. A fim de impedir a dispersão da análise, distribuí os últimos pelos primeiros. Em cada transcrição, interpretei as palavras no que elas são, mas a apresentação e quantificação de cada termo pouco frequente fi-la em conjunto com um dos mais frequentes que me parecesse mais próximo. Distingui ainda as passagens que procuram definir algum dos termos daqueles que simplesmente usam os termos (distinção que não equivale à acima indicada entre texto “temático” e “não temático”). O resultado é uma distribuição tripla, por termo, do número de transcrições analisadas:

**Quadro: Distribuição, por três grupos de análise, das transcrições com os termos “bom senso”, “habilidade”, “inteligência”, “prudência”, “senso”, “tacto”, “tacto pedagógico” e próximos**

Grupos de transcrições	Tacto pedagógico	Habilidade	Prudência	Bom senso	Inteligência	Senso	Tacto	Total %
definição do termo	2	-	1	1	-	-	-	4 3%
termo	12	14	10	13	8	8	13	78 60%
termo próximo	18	11	6	1	7	5	-	48 37%
Total	32	25	17	15	15	13	13	130

A mesma transcrição foi registada tantas vezes quantas as que continha um dos termos em análise, daí a diferença entre o número real de transcrições (100) e o número de transcrições distribuídas por termo (130).

Procurei atribuir sentido aos termos através da interpretação das transcrições onde ocorriam, de cada vez. Esteve sempre em jogo o trecho concreto onde o termo ocorria, o quadro conceptual adoptado nesta dissertação e a pessoa da investigadora. O registo analítico da interpretação encontra-se no anexo IV, ao lado de cada transcrição, e a soma (ou suma) dessa

interpretação está no anexo VIII. (Os limites quantitativos da interpretação feita foram já referidos acima.)

O que procurei foi chegar a uma caracterização acurada do sentido dos termos com que os manuais expressavam a zona de actividade dos professores legitimamente alheia à cientificação. Comecei por determinar sete conceitos comuns às duas definições de “tacto pedagógico” (Leitão, 1913: 28-29; Lima, 1936: 159-160), a saber, *compreender*, *prontamente*, *levar a*, *apropriado*, *decidir*, *aproveitar*, *ponderar*. Seguidamente, verifiquei se as restantes 12 passagens onde “tacto pedagógico” aparece nos manuais eram igualmente definíveis por esses conceitos. Posteriormente, fiz o mesmo para cada uma das ocorrências dos outros termos em análise, segundo a divisão tripla apresentada no quadro acima. Findo o processo de análise das 130 ocorrências de termos, apenas um conceito (*aplicar* ou *localizar*) se tinha juntado aos sete iniciais. Eram então oito os conceitos que se tinham revelado capazes de caracterizar tanto o significado de “bom senso”, como o de “habilidade”, “inteligência”, “prudência”, “senso”, “tacto”, “tacto pedagógico”, ou de outros que lhes são próximos. Estes conceitos valem em contexto, e de cada vez têm um perfil próprio. Todavia, pode dizer-se que em todos os termos em exame nas transcrições dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre os anos 1870 e 1950 se trata de (1) compreender e (2) levar a acontecer o (3) apropriado à situação de trabalho. Trata-se de (4) aproveitar, com (5) prontidão, o que acontece. Há que (6) decidir e (7) ponderar o que é feito. Há, enfim, que saber aplicar ou (8) localizar o pretendido para o trabalho a fazer.

## 5. Opções de forma

Ao elaborar e apresentar esta dissertação optei por certas vias formais que passo a esclarecer:

### 1. Traduzir as citações em língua estrangeira para a língua de redacção da dissertação.

A necessidade de recorrer a bibliografia escrita em língua estrangeira obrigou-me a ter de ponderar a forma de a citar. Ponderei a opinião de Umberto Eco, que matiza a regra de manutenção da língua original numa citação (Eco, 1977/1998: 171-172). As línguas de origem das obras não portuguesas citadas na dissertação são variadas, pelo que a sua manutenção levaria a um vaivém de língua para língua que me pareceu desnecessário. Para além disso, convoquei as obras estrangeiras citadas em função da informação ou da reflexão aí desenvolvida, sendo relativamente secundária a expressão da língua (com a notória excepção, abaixo discutida, de Hans-Georg Gadamer). Posto isto, entre a manutenção das línguas originais e a tradução de todas as citações para a língua de redacção da dissertação, optei pela segunda possibilidade. Esta decisão obriga igualmente à exposição da minha interpretação dos autores citados, na medida em que a maioria das edições foram consultadas no original e a sua tradução é da minha responsabilidade. No caso das edições em língua

alemã, uma língua que domino muito pouco, mantive o confronto com a edição original apenas quando a passagem citada se revelava importante no contexto da tese aqui a defender. Nesses casos, a tradução que apresento é o resultado do confronto do original alemão com as traduções a que tive acesso.

## 2. Consulta de um autor central na dissertação a partir de traduções.

O deficiente domínio que disponho da língua alemã levou a que a consulta de obras nesta língua se limite ao confronto de algumas passagens do original onde é insuficiente repousar na interpretação das traduções disponíveis. Esta limitação seria bastante para afastar desta dissertação o recurso a um autor alemão enquanto autor central para o argumento desenvolvido e, por maioria de razão, se se tratasse de um filósofo e, sobretudo, um filósofo da linguagem. Todos estes impedimentos se reuniam para afastar Hans-Georg Gadamer desta dissertação. Contudo, a acuidade da obra de Gadamer face aos dados que recolhi pesou de mais para poder recusar o recurso ao seu pensamento – e é com ela que me justifico. Tal facto não retira nada às dificuldades e imprecisões que deixou a este trabalho de investigação a falta de domínio da língua original de um autor central.

## 3. Fontes e bibliografia constante na dissertação.

As referências bibliográficas estendem-se às fontes secundárias e às fontes primárias, dado que as últimas são impressas, não havendo menção na dissertação à consulta de manuscritos. Tanto no caso das fontes como no da bibliografia consultada apresento apenas a referência bibliográfica dos títulos citados, parafraseados ou simplesmente mencionados na dissertação e não do conjunto dos livros consultados para a elaboração da dissertação. Discrimino as diferentes edições de uma obra sempre que essa diferença seja integrante da pesquisa. No caso da referência bibliográfica ter sido obtida indirectamente, cito a fonte de origem da referência bibliográfica. As fontes secundárias, também denominadas literatura crítica, encontram-se na "Bibliografia". A "Bibliografia" pode também incluir fontes como dicionários, caso sejam referidos no corpo de texto ou nas notas. As fontes primárias, ou seja, os títulos sobre os quais elaborei directamente a pesquisa, encontram-se nas "Fontes". Dividi as "Fontes" naquelas sobre as quais a dissertação se centra – os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica – e as outras. Nas "Fontes", os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica referenciados estendem-se a todos os manuais portugueses mencionados na dissertação e não estão limitados nem ao período cronológico nem ao conjunto de obras (ou edições) objecto da tese central. A identificação destas últimas, i.e., do *corpus* constituído pelos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica publicados entre os anos 1870 e 1950, torna-se clara pela consulta do anexo XII. Na forma de fazer as referências bibliográficas guiei-me, em parte, pela *Norma portuguesa (NP) 405-1, 1994, informação e documentação. Referências bibliográficas: documentos impressos* (Instituto Português da Qualidade, Janeiro de 1995). Em particular, utilizo as abreviaturas "imp." (data de impressão) e "D.L." (depósito legal) para alguns casos de ano de publicação desconhecido e os parêntesis rectos sempre que a

informação não se encontra na publicação. Quando necessário, coloquei observações no final das referências bibliográficas.

#### 4. Actualização da ortografia.

Estão actualizadas as citações ou transcrições onde a ortografia da época não coincide com a que está em vigor. Os títulos das obras e os nomes dos autores transcrevi-os na grafia da época, inclusa a das obras e autores estrangeiros, que mantenho na língua original. Respeitei a pontuação e a sintaxe dos textos mas apenas mantive as maiúsculas no caso dos substantivos próprios e não assinaléi a existência de parágrafos (à excepção das transcrições no anexo IV, onde os parágrafos são assinalados pelo sinal "/").

#### 5. Sistema de referências bibliográficas em corpo de texto, notas ou anexos.

A forma adoptada para as referências bibliográficas em corpo de texto e nas notas finais é o sistema autor-data. Sempre que necessário indico conjuntamente a data da edição original/a data da edição citada). Nos anexos adaptei esta forma de fazer referências bibliográficas. Designo então por "identificação bibliográfica" as indicações dadas, distinguindo-as dessa forma das referências bibliográficas tal como são construídas no resto da dissertação.

### 6. Plano de redacção

Neste trabalho procuro demonstrar que existem passagens onde a literatura de formação de professores publicada entre fins de Oitocentos e meados de Novecentos fala da autonomia e legitimidade da prática docente não científica. Nos termos das fontes, procuro demonstrar que existem passagens onde a literatura específica fala da necessidade do "tacto" e do "senso" do professor na profissão de que se ocupa. Decorrente do problema em estudo, esta é a preocupação que estrutura a redacção da dissertação. Sendo assim, não se trata, por exemplo, de deduzir as implicações empíricas decorrentes de uma hipótese de trabalho mas antes de mostrar como a existência de determinadas referências históricas exige uma clarificação conceptual que será simultaneamente, e naturalmente, uma opção conceptual.

Começo por denunciar que as expressões em análise no *corpus* de manuais portugueses estão presentes em publicações correspondentes de outras nações, durante sensivelmente o mesmo período histórico. Esta é uma exposição débil em termos da quantidade de dados acarreados mas representativa em termos de indicação da relativa amplitude geográfica das referências ao "tacto" ou "bom senso" do professor, entre os séculos XIX e XX. Parto da exposição deste facto para defender que a análise do significado do fenómeno em estudo é adequadamente feita à luz da perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer. Depois, procuro clarificar o sentido das passagens que nos manuais portugueses inventariados falam do "tacto pedagógico" ou de expressões semelhantes. A dimensão da recolha efectuada e a



fácil proximidade entre as teses da hermenêutica e as características literárias dos trechos recolhidos nos manuais permitem apresentar um retrato conceptual de uma dimensão de não cientificidade da profissão docente. Um retrato onde na verdade é difícil à historiografia rever a literatura de formação profissional docente dos últimos séculos como, a encerrar, permite recordar a menção aos manuais que não são fonte de quaisquer transcrições.

Este percurso é dividido por três capítulos e um epílogo, com o seguinte arranjo:

O **primeiro capítulo**, intitulado "'Tacto' e 'bom senso' na literatura de pedagogia e de didáctica de fins do século XIX a meados do século XX: Regras do trabalho docente que não podem ser transmitidas", mostra a existência de referências positivas ao "tacto" ou "bom senso" do professor em alguma da literatura europeia de pedagogia e de didáctica publicada entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX. Nesta mostra sustento que as circunstâncias que explicam esta referência se encontram no ponto de vista profissional dos textos em causa, na ocasião de focalização do trabalho docente em situação, e na procura de expressão de uma regra não transmissível de trabalho. A revista literária é feita em parte indirectamente, a partir da historiografia disponível, e em parte directamente, com base em autores significativos da história da educação. Neste capítulo, analiso momentos da obra de Alexander Bain, Edouard Claparède e Georg Kerchensteiner onde o termo "tacto" surge como modo de referência à legitimidade de uma prática profissional docente não científica. Finalmente, convoco o trabalho de Marc Depape, na Bélgica, com a imprensa de pedagogia e didáctica editada entre 1880 a 1970, para mostrar que a pesquisa histórica orientada pelo ponto de vista profissional das fontes – ou "baixa pedagogia" – se depara com a referência à centralidade do trabalho do professor, particularmente, do seu tacto ou "intuição"; e que o trabalho de Michèle Roulet sobre os manuais de pedagogia do "momento Compayré" – na expressão cunhada por Charbonnel – permite pensar que em França o "bom senso" do mestre, entre cerca de 1880 e cerca de 1920, é um conceito acarinhado a par do de "ciência", no referente ao trabalho do professor.

O **segundo capítulo**, intitulado "'Tacto', bom senso' e 'prudência' segundo Hans-Georg Gadamer: Autonomia e legitimidade do conhecimento hermenêutico", procura atribuir sentido gnoseológico aos dados introduzidos no primeiro capítulo. Começo por propor que reside uma dificuldade teórica na existência de referências positivas a uma prática profissional docente não científica ao longo de um período de empenho na cientificação do trabalho do professor e em autores representativos neste empenho. Reconheço a possibilidade de outras interpretações conceptuais desta dificuldade mas defendo a propriedade da filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer para compreender o recurso a termos como "tacto", "bom senso" ou "prudência" na literatura de pedagogia e de didáctica entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX. Da obra do filósofo, apresento as discussões em torno do problema da relação entre a "teoria" e a "prática" e do conceito de "experiência". A

argumentação de Gadamer delimita a existência de uma zona ou de uma forma de conhecimento, legítima e autónoma, definida pelo que no primeiro capítulo reconheci serem as circunstâncias de enunciação de termos como “tacto” pedagógico pela literatura de pedagogia e de didáctica. Em primeiro lugar Gadamer, com Aristóteles, sustenta a incontornável autonomia de um conhecimento próprio ao que se usa chamar a vida prática ou, como caso particular, a vida profissional. Em segundo lugar, sustém que o ponto de vista da vida (humana) é o de um saber em situação. Finalmente, mantém que o saber em situação é um saber não transmissível, expresso por termos como “tacto”, por exemplo, termos comuns à tradição hermenêutica.

O **terceiro capítulo**, intitulado “‘Tacto’, ‘bom senso’ e ‘prudência’ nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário (1870-1950): Compreender e fazer o que é apropriado à situação de trabalho”, analisa a existência de referências à legitimidade e autonomia de uma prática profissional não científica nos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário português, feita através de expressões como “tacto” ou “bom senso”, entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX. Em primeiro lugar, esta análise substancia a tese de que o ponto de vista profissional dos trechos, a ocasião de focalização do trabalho docente em situação, e a procura de expressão de uma regra não transmissível de trabalho são as circunstâncias deste tipo de referências nos textos. Em segundo lugar, esta análise especifica o sentido dos termos ou expressões típicas em análise. Com variações segundo os termos em análise, as quais são observadas neste capítulo, trata-se sempre de *saber compreender e fazer o apropriado à situação* concreta de trabalho. Nos termos do segundo capítulo, estes dados, e a interpretação que deles apresento, fundamentam a tese da presença de um ponto de vista hermenêutico ao longo das décadas de consolidação do modelo escolar, da profissionalização dos professores e da instituição de uma ciência da educação.

Em **epílogo** apresento os manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário português onde não localizei qualquer expressão como “tacto” ou “bom senso” do professor, i.e., nenhuma referência à legitimidade e autonomia de uma prática profissional não científica. Esta menção serve para apontar os universos históricos e epistemológicos que não são abordados por esta dissertação. Passíveis de serem igualmente caracterizados como literatura profissional, estes manuais omitem ou negam a pertinência daquilo que neste trabalho caracterizei como a dimensão hermenêutica do saber profissional docente. Observo em particular o caso de um dos manuais de Alberto Pimentel Filho e de três manuais de António Faria de Vasconcelos que estão ausentes do *corpus* de transcrições do terceiro capítulo. Por estas obras patenteia-se que o “bom senso” não é “ciência moderna” e que a última pede a crença na superioridade da visão do cientista face ao tacto do professor. Por outras palavras, patenteia-se um outro percurso de investigação, o da literatura que procuraria tornar o professor num cientista ou substituir o professor pelo cientista.

## **CAPÍTULO 1**

**“Tacto” e “bom senso” na literatura de pedagogia e de didáctica de fins do século XIX a meados do século XX: Regras do trabalho docente que não podem ser transmitidas**

Entre o fim de Oitocentos e até meados de Novecentos, os manuais de pedagogia e de didáctica dirigidos à formação do professorado primário, em particular, e a literatura europeia de pedagogia e de didáctica do ensino primário, em geral, podem ser encarados como literatura profissional, portadora de um ponto de vista próprio. Uma das características desta literatura, ao longo deste período, consiste na utilização ocasional mas precisa de termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico. Autores tão diferentes como o escocês Alexander Bain, o suíço Edouard Claparède, ou o alemão Georg Kerschensteiner, por exemplo, falam no “tacto” do professor. Estudos abrangentes, como os realizados por Marc Depaepe com a imprensa pedagógica e didáctica belga dos anos 1880 a 1970 ou Michèle Roullet com os manuais de pedagogia franceses editados entre 1880 e 1920, confirmam a referência da literatura profissional docente ao “bom senso” do professor entre os séculos XIX e XX.

Neste capítulo, procuro aclarar as circunstâncias que levavam à enunciação destes termos acientíficos ao longo de um período em que, inversamente, se instituiu uma ciência da educação. Proponho que (i) o ponto de vista *profissional* próprio a uma literatura pedagógica e didáctica é levado a (ii) ocasional mas necessariamente focalizar o trabalho do professor *em situação*, utilizando então (iii) termos como “tacto”, “bom senso”, ou outros, para designar as regras de trabalho que *não* podem ser *transmitidas*. Em seguida, mostro que estas parecem ser as circunstâncias em que, por exemplo, Bain, Claparède e Kerschensteiner falam no “tacto” do professor. Por fim, através dos estudos de Depaepe e Roullet, interrogo o significado das referências a termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico, particularmente, num contexto histórico e epistemológico de progressivo domínio de uma ciência da educação.

## **1. Os manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário: Um ponto de vista profissional sobre o trabalho docente**

Os manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário são talvez o exemplo mais claro de uma literatura especificamente destinada à prática profissional docente. Gerados no processo de profissionalização dos professores, estes manuais distinguem-se de publicações congêneres, como as obras que se situam e que marcam a origem da escola moderna ou como os manuais ligados à instituição de uma ciência da educação. A literatura de pedagogia e de didáctica de Oitocentos e Novecentos tem em comum a (pre)ocupação com uma prática profissional. A especificidade que o ponto de vista profissional traz às publicações na área da educação levou Marc Depaepe a distinguir este tipo de literatura como “baixa pedagogia” ou Edwin Keiner a reconceitualizar “prática” como “profissão”. Nesta perspectiva, é possível dizer que aos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre Oitocentos e Novecentos é próprio o ponto de vista profissional, um ponto de vista ao qual pertence a ocupação com o trabalho docente.

### **1.1. Manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário: Identificação de um campo de estudo**

Os países que partilham a história da educação escolar têm também em comum a existência de um tipo de literatura dirigida à formação pedagógica e didáctica dos professores. Dentro desta, os manuais de formação dos professores primários possuem uma natureza histórica e epistemológica própria. Estão longe das publicações de Comenius, e outros, conotadas com a origem da escola moderna (Hamilton, 2001). Também não se confundem com as monografias destinadas à formação dos professores do ensino elementar nas décadas de transição entre o século XVIII e o século XIX e identificadas em Portugal por Áurea Adão (1997: 217 e ss.) e Rogério Fernandes (1994: 240 e ss. e 485 e ss.).

As publicações do século XVII congêneres aos manuais para o magistério primário, assim como as do século XVIII e início de XIX, eram escritas tendo o mestre ou, pelo menos, predominantemente o mestre – e não o discípulo – como destinatário (Hamilton, 2001: 187; Adão, 1995: 224). Mas os manuais de pedagogia e de didáctica para os professores primários não são apenas livros escritos para quem ensina. Estes manuais são livros historicamente constituídos pela exigência de uma formação própria, necessária e até obrigatória para o exercício desse magistério. Os estudos relativos, por exemplo, ao universo lusófono, apontam para publicações tendo em vista a preparação para um exame possibilitando o exercício do magistério primário ou publicações

destinadas à formação na escola normal primária (Correia & Peres, 2000; Correia & Silva, 2002). Como o trabalho de António Nóvoa o fixou, a exigência de formação específica correspondeu à terceira etapa no processo de profissionalização dos professores primários. A formação específica do professorado primário foi uma exigência plenamente oitocentista, posterior à imposição de ocupação a tempo inteiro com a docência e à (mais tardia) obrigação de licença oficial para o seu exercício, e anterior à capacidade e necessidade de associação profissional (Nóvoa, 1987). Uma história dos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário insere-se no quadro histórico social e profissional da ocupação como professor primário.

Ao falar de manuais de pedagogia e de didáctica para os professores primários falo em obras como *Elementos de pedagogia* (Affreixo & Freire, 1870-1890), em Portugal, *Didáctica* (Tóledo, 1930), no Brasil, *Cours de pédagogie* (Compayré, [188-]), em França, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (Diesterweg, 1835-1851), na Prússia. Estes títulos devem possuir traços comuns, entre si, e ao longo do período de consolidação do modelo escolar, de fim do século XIX a meados do século XX. É recente e ainda rara a historiografia sobre a literatura específica da formação profissional docente<sup>1</sup>. Uma recensão ao trabalho de Teresa Rabazas Romero (2001), *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, nota como há "inúmeros estudos dedicados a estas instituições [escolas normais] mas muito poucos dedicados à análise das doutrinas pedagógicas dadas no processo de formação desses professores" (Blas Antonicelli, 2003). Esta afirmação remete para o problema das fontes a utilizar na pesquisa das "doutrinas pedagógicas" que enformavam a escola normal – os manuais serão um exemplo adequado deste tipo de fontes. Mas remete igualmente para a especificidade de uma investigação que delimite como campo de estudo o "processo de formação" dos professores. As citadas "doutrinas pedagógicas" não deverão ser lidas simplesmente no contexto da história dos movimentos sociais e políticos e nem sequer apenas no contexto de constituição de uma teoria da educação. Como o poderá talvez defender uma "manualística" do magistério<sup>2</sup>, está em causa o reconhecimento de uma literatura para a prática profissional docente e, conseqüentemente, de um campo de estudo com características próprias.

A par da diferenciação com as publicações dos séculos XVII e XVIII, os manuais de pedagogia e de didáctica para o professorado primário não devem ser confundidos com aquelas que pertencem mais propriamente à história das ciências da educação<sup>3</sup>, sobre as quais também se consolida uma historiografia específica. Neste domínio podem ser listados uma série de manuais pioneiros (Nisbet, 2002: 39, 40, e 43): *Experimentelle Didaktik*, de Wilhelm A. Lay (1903), *Psychologie de l'Énfant et Pédagogie Experimentale*, de Edouard Claparède (1905), *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, de Ernest Meumann (1907), *Introduction to Experimental Education*, de Robert R. Rusk (1913)<sup>4</sup>. Distinção entre épocas e tipos de manuais – os de formação do professorado primário, por um lado, e os de constituição de uma ciência da educação, por outro –

não significa, naturalmente, falta de relação entre as obras. Por exemplo, com Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly, pode ler-se uma linha de descendência entre os manuais de formação de professores e os de constituição de uma ciência da educação. No contexto do seu empreendimento colectivo para constituir uma área de investigação sobre a “disciplinarietà” dos estudos académicos sobre educação, estes autores reconhecem aos “primeiros manuais” das ciências da educação uma “forma híbrida”, distinguindo-os todavia dos “seus predecessores, nomeadamente, aqueles [manuais] escritos para serem usados na escola normal na formação de professores” (2002b: 9. *Itálico meu*).

O que constitui a identidade do texto constante nos diferentes manuais de pedagogia e de didáctica editados no arco temporal de consolidação da “escola de massas” será o facto de serem redigidos sob o ponto de vista do trabalho do professor ou do que se pode denominar, ao modo da linguagem natural, o ponto de vista profissional<sup>5</sup>. No quadro da distinção de Agustín Escolano Benito entre os três círculos da cultura escolar (Escolano Benito, 2000), estes manuais constituirão, na sua generalidade e intenção, um texto onde a lei, a ciência e a experiência pessoal estão ao serviço de um trabalho concreto a realizar, ou seja, um trabalho *à semelhança do que* os leitores aos quais se destinam os manuais terão de realizar. Durante o período cronológico de fim de Oitocentos a meados de Novecentos, mas relativamente à imprensa pedagógica belga, a especificidade da redacção própria ao ponto de vista profissional foi nomeada por uma equipa de investigação coordenada por Marc Depaepe sob o termo “baixa pedagogia”.

## **1.2. “Alta” e “baixa pedagogia”, “teoria” e “prática”: O ponto de vista académico e o ponto de vista profissional**

No seio da discussão sobre o tipo de fontes e/ou do tipo de leitura das fontes apropriado a uma “história da sala de aula”<sup>6</sup>, a análise da equipa de Marc Depaepe à imprensa belga periódica de pedagogia e didáctica entre 1880 e 1970 (Depaepe *et al.*, 2000) verifica a coexistência, nesses textos, das referências às “questões práticas” e aos “aspectos gerais”. Nesta coexistência pode-se verificar a leitura acima proposta para o caso dos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário. Os manuais para professores serão uma literatura onde confluem as culturas escolares experiencial, científica e político-administrativa (Escolano Benito, 2000). Esta confluência dever-se-á à preocupação e orientação profissional dessa literatura, uma orientação que também qualifica, ou define, os jornais e revistas pedagógicos:

“A nossa fonte preferida para reconstrução das relações pedagógicas quotidianas na escola e na sala de aula é afinal uma fonte muito tradicional. Trata-se da imprensa pedagógica . . . Enquanto jornais e revistas profissionais, os periódicos pedagógicos . . .

permitem-nos lançar um olhar aos bastidores da prática da sala de aula e avaliar a estratégia, motivos últimos, reservas e sentidos ocultos detrás da prática pedagógica e didáctica. Os jornais e revistas profissionais não se limitam, apesar de tudo, a questões práticas. Também se ocupam com aspectos gerais pedagógicos e sociais, de forma que podem ser facilmente feitas ligações com estas áreas." (Depaepe et al., 2000: 39-40).

Para o estudo do que seria a realidade escolar quotidiana, os autores de *Order in progress: Everyday educational practice in primary schools (Belgium, 1880-1970)* (Depaepe et al., 2000) concluem pela necessidade de se seleccionar "fontes internas", como a imprensa pedagógica e didáctica ou, pode acrescentar-se, os manuais de formação de professores<sup>7</sup>. Mas o estudo do quotidiano escolar, para além da propriedade das fontes, pede que se preste a "atenção apropriada à diversidade entre [o que se pode metodologicamente denominar] a alta e a baixa argumentação pedagógica" (Depaepe et al., 2000: 247)<sup>8</sup>. A distinção entre "alta" e "baixa" pedagogia introduz um esclarecimento adicional ou novo face à questão da especificidade de uma literatura profissional na área da docência. A imprensa pedagógica belga, enquanto "baixa pedagogia", contém "um nível discursivo autónomo [face à academia] que impõe as suas próprias regras" (Depaepe et al., 2000: 44). A literatura filosófica sobre educação e, mais tarde, a literatura académica das ciências da educação, escrita pelos pensadores ou pelos investigadores, observa regras como a da coerência e unidade da exposição ou da inserção num determinado quadro ou sistema teórico (Depaepe et al., 2000: 44-45). Inversamente, um "impetuoso artigo numa revista de professores . . . dá uma maior liberdade de expressão às convicções sociais e culturais do momento" (Depaepe et al., 2000: 44-45). Os autores evocam o pensamento de Michel Foucault<sup>9</sup> para negar que a diferença entre o discurso da alta e da baixa pedagogia esteja no que é dito. Concedem que "os periódicos constantemente reiteram os princípios da 'alta pedagogia'" (Depaepe et al., 2000: 44). Mas a especificidade da literatura profissional não se encontra nos conteúdos: "a teoria pedagógica corresponde [até na 'baixa pedagogia'] ao que as pessoas têm de dizer para serem vistas como 'competentes'" (Depaepe et al., 2000: 44). A questão coloca-se no fito para o qual os conteúdos são mobilizados: "o modo como é dito [aquilo que é dito] – de forma académica ou de forma prática – ajuda a compreender o que é que as pessoas envolvidas pensam realmente" (Depaepe et al., 2000: 44).

A referência às regras próprias do texto da "baixa pedagogia" permite instituir e analisar a literatura profissional docente como um campo de estudo próprio, para além do espaço académico ou disciplinar. Abre caminho ao estudo de aspectos como as já citadas "convicções sociais e culturais do momento" (Depaepe et al., 2000: 44-45) ou como as condições particulares em que se processa o trabalho e a vida na sala de aula e na escola. A leitura de textos como a imprensa pedagógica – ou como os manuais de pedagogia e de didáctica –, com desideratos normativos, permite ler, (porque a refere, lendo às avessas) a realidade particular e desviante sobre a qual se projecta um



mundo ideal (Depaepe *et al.*, 2000: 42-43). Sobretudo, faz parte da tarefa assumida por esta literatura o “explicar com maior detalhe as teorias e os ideais pedagógicos e perceber como é que estes podem ser aplicados na prática” (Depaepe *et al.*, 2000: 43).

Todavia, o interesse metodológico em distinguir entre a pedagogia tal como dita pelo académico ou tal como dita pelo “prático” – o qual pode ser o mesmo autor, em diferentes registos literários – não se destina a reproduzir a opaca oposição entre teoria e prática. Mais precisamente, a oposição entre “teoria” e “prática” é substantivada, permitindo a sua localização histórica ou social. Como o coloca Edwin Keiner à cabeça de um artigo sobre a história da ciência da educação na Alemanha, a “relação entre disciplina e profissão pode ser descrita como a moderna reconceptualização da relação tradicional entre teoria e prática” (Keiner, 2002: 83. Ver também 2003). A “teoria” é tendencialmente estudada pela actual historiografia em educação na perspectiva de um trabalho ou prática científica efectiva de um determinado campo disciplinar<sup>10</sup> (Hofstetter & Schneuwly, 2002a: 4), com as suas redes e regras próprias de comunicação. A “prática”, seguindo a tematização de Keiner, reconceptualiza-se como o exercício de uma profissão, no caso, a profissão docente. A distinção entre alta e baixa pedagogia, ou a conversão dos termos teoria e prática em “disciplina” e “profissão”, entre outras possibilidades metodológicas, afina a possibilidade de localizar documentalmente o objecto de estudo e o campo de análise de uma investigação no domínio da história da profissão docente. Assim, no caso da presente dissertação, as circunstâncias em que se fala da autonomia da prática docente são tomadas como circunstâncias próprias da expressão de uma preocupação profissional, não de uma preocupação académica.

## **2. “Tacto” ou “bom senso” do professor: Certas regras da profissão não são transmissíveis**

Na presente dissertação procuro ver se e como é que na literatura de formação profissional se reconhecia a legitimidade e autonomia da prática docente. Por outras palavras, reconhecer se e como é que se expressavam os limites das regras administrativas, científicas e mesmo empíricas que se procurava transmitir ao professor primário, entre fim de Oitocentos e meados de Novecentos. Dessa forma, ao reconhecer os seus limites, a literatura de formação profissional reconhecia a legitimidade e a autonomia da prática profissional do docente (ver secções seguintes e terceiro capítulo). Numa primeira formulação da resposta, clarificada no segundo capítulo, sustento que é através de termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico que, na literatura de pedagogia e de didáctica que consultei, se fala na legitimidade e autonomia da prática docente. A menção destes termos acontece na junção das seguintes circunstâncias: (i) existência de um ponto de vista profissional (e não disciplinar ou académico) dos textos, (ii) focalização do professor em

situação de trabalho, (iii) procura de expressão das regras pedagógicas e didáticas que não se ensinam ou não são passíveis de transmissão.

## 2.1. A literatura profissional apela ao “tacto” do professor

Em Portugal, na introdução aos “planos de estudo” da Escola Oficina N.º 1 – um estandarte da Educação Nova<sup>11</sup> –, espera-se que o professor tenha no decurso do “trabalho da aula” o “tacto” necessário às circunstâncias (citado em Lima, 1930: 378, 380). Num contexto cívico oposto, o programa de aritmética fixado no início da ditadura nacional refere-se igualmente ao “tacto pedagógico” do professor (citado em Gaspar & Ferreira, 1944: 27-30). Que podem ter de comum textos normativos tão diversos, política e socialmente, de forma a coincidirem através da mesma metáfora na caracterização do trabalho docente?

A literatura pedagógica alemã fixa em Johann Friedrich Herbart, figura constitutiva da pedagogia como disciplina académica, a introdução do conceito de “tacto pedagógico” (cf. Muth, 1962/1982; Mussener, 1986; Caruso, 1998)<sup>12</sup>. Seguir a inscrição deste termo no círculo da cultura académica alemã pode constituir um caminho para determinar as condições que levam à utilização deste termo, e de outros afins, ao qualificar o trabalho do professor. De acordo com a literatura crítica citada, Herbart utilizou o termo “tacto pedagógico”, entre 1802 e 1803, nos seus escritos iniciais, destinados à formação de professores. Embora este se tornasse um conceito “amplamente reproduzido pelos herbartianos” (Caruso, 1998: XXVII), na obra de Herbart o termo não será utilizado a partir de 1804, eventualmente, devido à sua fragilidade gnoseológica (cf. Mussner, 1986: 191-199). Estabelecendo-o como o conceito que permite tematizar a ponte entre a teoria e a prática, a reflexão herbartinana sobre o “tacto pedagógico” parece desenrolar-se apenas durante a fase embrionária de elaboração de uma teoria da formação docente por Herbart (Mussner, 1986: 202-208), tendo sido um conceito posteriormente abandonado.

Entendo que não deixa apesar disso de ser concludente que o termo “tacto pedagógico” ocorra, com Herbart, apenas no contexto dos seus escritos destinados à formação de professores. Textos desta natureza pertencem, de alguma forma, ao universo da literatura pedagógica profissional, portadora ou cumpridora de regras discursivas próprias – a “baixa pedagogia”. Uma das regras discursivas da baixa pedagogia, a de procurar iluminar a aplicação da teoria à prática, encontrar-se-á exemplarmente representada na preocupação conceptual de Herbart ao criar o termo “tacto pedagógico”. Herbart terá tido necessidade deste conceito, descritivo da mediação entre a teoria e a prática, porque (i) redigia ou pensava para um texto de natureza profissional, (ii) focalizado, então, no cumprimento da regra própria da “baixa pedagogia” de procura de esclarecimento da aplicação da teoria à prática, e (iii) procurando nomear a forma de conhecimento que rege o

trabalho do professor em situação. Designadamente, é este o conjunto de factores que tende a desenhar o quadro de ocorrência de termos como “tacto”, “tacto pedagógico”, “bom senso”, “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário português (ver terceiro capítulo). Com base no pensamento de Hans-Georg Gadamer (ver capítulo seguinte), defendo que essas são, numa formulação um pouco diferente e adequada às fontes com que trabalhei, as três circunstâncias de enunciação dos termos (como “tacto” do professor) através dos quais é apontada a legitimidade e autonomia da prática profissional docente.

## **2.2. Focalização do professor em situação de trabalho e regras que não se ensinam**

Algo muda quando o escopo<sup>13</sup> do que é dito em educação não está no currículo (disciplinas), na lei a ditar (política educativa), na organização escolar (administração), na explicação dos fenómenos (ciência da educação) ou na distinção dos princípios (filosofia da educação), mas na tarefa precisa, material, delimitada, pessoal, circunstancial, que o profissional em exercício tem de executar (trabalho do professor). O universo da “prática” pedagógica, reconceptualizada como o exercício da profissão docente ou o ponto de vista profissional contém, ele próprio, diferenciados horizontes de conceptualização. Qual o escopo de um texto quando utiliza, de forma tematizada ou de forma espontânea, o termo “tacto”, “tacto pedagógico” ou “bom senso”? Não é suficiente remeter a necessidade de enunciação do tacto pedagógico, ou termo afim, à regra de “aplicação da teoria na prática”, própria de textos necessitando tanto de enunciar o saber progressivamente institucionalizado da(s) ciência(s) da educação como de responder às perguntas concretas dos seus leitores, profissionais em formação ou em exercício. Também não é suficiente ou pode apenas constituir um lugar comum o apelo ao discurso provindo da experiência. Voltando à tradição pedagógica alemã, foi centrando-se no educador em situação de ensino que a reflexão filosófica de Herbart tematizou a mediação entre a teoria e a prática pedagógica (Caruso, 1998: XXVIII), designando-a por “tacto pedagógico”. É igualmente centrando-se no professor em situação de trabalho concreto com os seus alunos que os textos analisados nesta dissertação (ver anexo IV) enunciam uma constelação de termos como “tacto”, “tacto pedagógico”, “senso”, “bom senso”, “prudência”.

Mas não basta um texto ter uma preocupação profissional e focalizar o trabalho em situação para recorrer à enunciação do “tacto”. Quando é utilizado o termo “tacto”, ou outro equivalente, procura caracterizar-se a capacidade que permite saber o que fazer quando o saber transmissível (teórico ou prático, provindo do meio académico ou da tradição profissional) é ou fica mudo. Nos trechos examinados nesta dissertação essa é a condição necessária para a enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso”. Muitas vezes, essa condição da fala (ou esse limite da conversa que o

manual desenvolve com o seu leitor) é claramente sublinhada pelo próprio texto, ou, ainda, é explicitamente apontada como a razão de introdução do termo “tacto”, “bom senso”, “intuição”, ou “senso” pedagógico no decurso do manual. Num universo discursivo caracterizado por procurar revelar todos os segredos do ofício – em termos científicos, em termos empíricos, e, em menor amplitude, em termos políticos, *latu sensu* – os textos de formação de professores tendem a alertar para o que não podem e, nos seus termos, não pode nunca ser dito e transmitido ao profissional. Neste movimento, dizem de alguma forma o que não pode ser dito, e é este dizer da regra que não é dizível ao profissional que é dado por palavras como “tacto”, “bom senso” ou “prudência”.

### 3. O “tacto” pedagógico é invocado por Alexander Bain, Edouard Claparède e Georg Kerschensteiner (análise e interpretação de textos)

De forma a tornar claras e significativas as condições fixadas para a enunciação de expressões como o “tacto” do professor, introduzo neste ponto a análise do manual de Alexander Bain, *Education as a science*, publicado originalmente em 1879; de um texto de Edouard Claparède datado de 1919 e titulado *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*; e de uma obra de síntese de Georg Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, editada pela primeira vez em 1921. A selecção destas obras não resulta de um plano de recolha sistemática deste tipo de termos em obras representativas do passado em educação. A selecção das obras é representativa apenas na medida em que o são os autores e o seu trabalho no domínio da história da educação, ultrapassando as fronteiras do seu país de origem.

Em todos estes textos próprios de uma bibliografia da história da educação se pode encontrar o termo “tacto”. Como seria de esperar, a frequência e o modo como estas obras falam do “tacto” do professor não é equivalente. Enquanto no livro de Bain o termo pode considerar-se usual, encontrando-se aí inclusivamente a procura de definição do “tacto”, no breve texto de Claparède (oito páginas, na edição de 1953) a referência a “aquele tacto” (Claparède, 1919/1953: 88) é ocasional e única, mas significativa, como procurei mostrar. O texto de Kerschensteiner, pelo contrário, debruça-se explícita e tematicamente sobre a expressão “tacto pedagógico”, tomando-a como um termo comum e conhecido do leitor germânico (sem referência à cunhagem herbartiana<sup>14</sup>). Na breve e dirigida análise da utilização do termo “tacto” por cada uma das obras, procurarei ilustrar ou provar que aí se encontram aquelas que defendi (na secção anterior) serem as condições textuais de enunciação de expressões como “tacto” pedagógico ou profissional: a redacção feita segundo uma perspectiva profissional, a atenção à concretude da situação de trabalho, a procura de expressão da regra de trabalho que não se ensina ou não se transmite.

### 3.1. *Education as a science* (1879)

*Education as a science*, de Alexander Bain (1879/1897) é referenciado na literatura crítica pelo seu papel precursor, entre outros textos, na concepção da educação como ciência<sup>15</sup>. Não é nessa perspectiva que a obra de Bain é convocada nesta dissertação, mas antes enquanto manual prático de formação de professores. Dentro de uma tipologia que, *grosso modo*, se divida entre manuais de metodologia e manuais teóricos, *Education as a science* será classificado entre os primeiros, ainda que se possuindo uma “fundamentação mais ambiciosa no pensamento científico [do que outros manuais congêneres]” (Cunningham, 2000: 4).

Para a consideração desta obra na óptica da história da formação de professores convirá ter em conta a distribuição dos temas no corpo do texto<sup>16</sup>. No prefácio, Bain esclarece que os capítulos iniciais são “matérias preparatórias” para o que constitui o “tópico principal” do livro, a saber, “os métodos de ensino” (Bain, 1879/1897: vi). Entre essas matérias preparatórias incluem-se o longo capítulo explanando contribuições dos estudos psicológicos para a educação, o capítulo definindo os termos-chaves da obra – como “imaginação” ou “lição de coisas” –, ou os dois capítulos discutindo diferentes ordenações dos estudos, nomeadamente, a psicológica e a lógica. Adiante no livro, o autor lembrará que *Education as a science* concentra a sua atenção na “questão: como ensinar (*how to teach*)?” (Bain, 1879/1897: 309). Por estas declarações do autor se pode reconhecer a obra inserida no conjunto do que o próprio Alexander Bain designa por “os manuais de ensino (*the manuals of teaching*)” (Bain, 1879/1897: 276)<sup>17</sup> ou “publicações sobre o ensino (*works on teaching*)” (Bain, 1879/1897: 439). Naturalmente que a inscrição do livro de Bain entre os manuais de metodologia se faz com características próprias. Os capítulos ditos “preparatórios” não deixam de ocupar metade do corpo da obra, num total de sete em 14 capítulos<sup>18</sup>.

A natureza profissional do discurso de Bain, pressuposta na sua classificação como manual de ensino ou de metodologia, revela-se igualmente na forma como circunstancia o modo de entender o tratamento científico do trabalho do professor. Bain inicia a sua obra explicando que o “tratamento científico de qualquer arte consiste, em parte, na aplicação dos princípios fornecidos pelas diversas ciências envolvidas”, ao modo como se faz agricultura aplicando as leis da química, por exemplo. Por outra parte, prossegue, consiste em “impor, por meio da discussão, toda a precisão e rigor na afirmação, dedução e prova das várias máximas ou regras que completam a arte” (Bain, 1879/1897: 1). Ao entrar na parte central do livro, dedicada aos métodos de ensino (capítulo oitavo), elucida que no que diz respeito ao trabalho do professor a celebrada “discussão”, necessária à ciência, se faz mantendo a vigilância recíproca entre a teoria e a prática:

"Chega-se ao método de ensino (teaching method) por diversos modos. Uma das vias principais é a experiência do trabalho – esta é a fonte indutiva ou prática. Outra via é a dedução a partir das leis da mente humana – esta é a fonte dedutiva ou teórica. A terceira e melhor via consiste em combinar as duas: rectificar, pelos princípios, o ensino empírico (empirical teaching), e condicionar (qualify), através da experiência prática, as deduções fornecidas pelos princípios." (Bain, 1879/1897: 230)

O ponto de vista profissional de *Education as a science*, que procurei aqui revelar, corresponde à primeira circunstância de uso termos como "tacto" do professor (ver secção anterior). A focalização do professor em situação de trabalho, a segunda circunstância, verifica-se igualmente no texto de Alexander Bain. Antes de mais por ser quase a única dimensão do texto a partir do momento em que este deixa os preliminares. Quando o manual deixa de lado considerações de ordem psicológica e, sobretudo, curriculares, e entra no seu assunto principal, os métodos, passa a descrever e a comentar, permanente e concretamente, os diversos trabalhos do professor, principalmente em situação de sala de aula. Para além disso, um leitor sensível pode verificar que a preocupação constante no texto de Bain, da primeira à última página, é dirigir-se ao professor, auxiliando-o no seu trabalho, o qual, como qualquer ocupação profissional, é quotidiano e concreto.

Quase se poderia considerar significativo que as primeiras palavras de *Education as a science* sejam "tratamento científico" de uma "arte" (Bain, 1879/1897: 1) e que a última palavra do livro seja "professor" (Bain, 1879/1897: 453). Estas são as palavras-chave da obra. A ambição científica de Bain, apontada à cabeça, é consistente e ininterruptamente dirigida para a qualificação do trabalho profissional docente. Fundamento esta afirmação com a descrição, casualmente referida por Bain, do fito de "uma ciência e arte da educação" (Bain, 1879/1897: 6). Ao apresentar e discutir possíveis definições de educação (Bain, 1879/1897: 6-10), o autor conduz o leitor a um uso "mais limitado e comum" do termo, e cita a enciclopédia de Chambers. Trata-se, cita Bain, de entender o termo educação "confinado" à informação e formação dos mais novos, "e, mais especialmente, aos trabalhos dos educadores profissionais" (Bain, 1879/1897: 6). Aí chegado, o autor escocês releva o lugar do professor: "embora este não esteja sozinho no trabalho . . . é, no entanto, ele que representa o processo [da educação, no sentido limitado e comum,] na sua maior individualidade e pureza" (Bain, 1879/1897: 6). Na linha da concepção da máquina escolar de Oitocentos (ver Depaepe *et al.*, 2000), especifica ainda que o trabalho dos professores consiste nos processos ("arts") e métodos empregues por cada profissional. Finalmente, colocando-se claramente na perspectiva da orientação ou formação profissional, Bain entende que é no trabalho do professor que reside o objecto central ("the point") de um estudo sistemático da educação:

"Se por quaisquer investigações, invenções, ou discussões pudermos melhorar a sua arte

[do professor] até ao ideal mais elevado, teremos feito aproximadamente tudo o que pode ser exigido de uma ciência e arte da educação." (Bain, 1879/1897: 6).

A focalização do trabalho, em situação, do professor é, como acima foi dito, constante a partir do capítulo oitavo, dedicado aos métodos de ensino. É nesta exposição "em detalhe" (Bain, 1879/1897: 230) do trabalho docente que é possível verificar no texto de *Education as a science* a terceira circunstância de uso de um termo como "tacto" do professor. O texto de Alexander Bain confronta-se então com a enunciação do que não pode ser mais explicitado nesse ou desse trabalho, ou seja, as regras de trabalho que não são passíveis de transmissão. Ao expor pormenorizadamente cada uma das fases do trabalho de ensinar – ou de fazer aprender – Bain deixa ao professor, em situação, a tarefa de determinar os passos ou momentos definitivos desse trabalho. A enunciação dos passos definitivos do trabalho é *inominada* e é apenas passível de ser completada pela interpretação de um leitor que é (ou se coloca no lugar de um) professor. Procure-se, por exemplo, na citação que se segue, o sentido preciso da referência à "oportunidade" do professor, nomeada para uma das fases de trabalho do ensino da língua materna:

"Uma boa análise dos sons, confirmada pela experiência de ensino, mostra a melhor ordem a seguir nos exercícios de articulação. As vogais são indiferentes do ponto de vista da sequência, as consoantes podem ter uma gradação de facilidade na pronúncia. As combinações seguem a ordem do mais simples para o mais complexo mas, em cada etapa, é uma questão do compasso e da flexibilidade nos órgãos responsáveis pela articulação, no início totalmente sem propósito. A oportunidade do professor é um acaso conseguido, que ele aproveita até que o feliz movimento vocal seja bem fixado." (Bain, 1879/1897: 234).

Aquele que ler esta passagem sem a preocupação de realizar o trabalho aí apontado verá na última frase a descrição genérica, ou poética, da ocasião de ensino descrita e não necessitará de preencher o seu sentido. Pelo contrário, aquele que a ler procurando dar uma definição precisa ao seu trabalho não pode deixar de entender essa passagem senão como um apelo a si próprio. Trata-se do que ele, por si próprio, tem então de saber fazer. Nada lhe é dito ou transmitido senão que deve estar atento, sabendo reconhecer o melhor momento e as condições apropriadas do educando face ao que é proposto aprender e ensinar e, ainda, saber fazer o que é suposto nessa situação. Pouco mais lhe é dito senão que deve saber o que fazer então. Por outras palavras, nada lhe é dito, nenhuma regra de trabalho definida lhe é transmitida senão, justamente, que não há então regra de trabalho que lhe possa ser transmitida.

A procura da definição ou expressão das regras pedagógicas e didáticas que não são passíveis de transmissão, provinda de um ponto de vista profissional quando foca o trabalho do professor em situação, é feita por termos como "oportunidade" ou "aproveitar". Estes são os que estão presentes

no trecho acima citado, outros se podem considerar e analisar. Em *Education as science* as regras de trabalho não transmissíveis são nomeadas ou apontadas quando se apela ao “professor hábil (*apt teacher*)” (Bain, 1879/1897: 125), ao “professor [que] é cauteloso” (Bain, 1879/1897: 257), à ocasião que “envolve muito delicada manipulação da parte do professor” (Bain, 1879/1897: 278), às “artes do professor” (Bain, 1879/1897: 285), ao “professor cuidadoso” (Bain, 1879/1897: 319). Este apelo surge relativamente a qualquer etapa ou matéria do trabalho do professor. Neste caso, e respectivamente, os termos surgem relativamente ao exercício da compreensão dos sentimentos dos outros (Bain, 1879/1897: 125), aos métodos de ensino da “lição de coisas” (Bain, 1879/1897: 257), da geografia (Bain, 1879/1897: 278), da história (Bain, 1879/1897: 285), e da língua materna (Bain, 1879/1897: 319).

Os termos atrás listados permitem ao investigador iniciar o movimento de circunscrever ou de delimitar a dimensão do trabalho do professor, em situação, não passível de transmissão (uma impossibilidade de transmissão tanto dos conhecimentos teóricos como empíricos). Mas a especificidade e estranheza conceptual deste universo é corporizada pelo termo “tacto”, o “tacto” profissional ou “tacto” do professor. Alexander Bain fala do “tacto prático ou sagacidade (*management*)” do professor (1879/1897: 22), adverte quando “muito, com certeza, depende do *tacto*” (1879/1897: 110, em itálico no original), do “muito *tacto*” (1879/1897: 411), do “tacto do professor” (1879/1897: 413), e não desdenha a orientação profissional produzida pelo “tacto e juízo natural” (1879/1897: 345). Nada é então explicado ao professor acerca do que pode fazer, residindo na pessoa do profissional, em situação, a tarefa de saber o que e como o fazer. Mais ou menos explicitamente, é comum a todas as passagens citadas a dificuldade e finura das acções a empreender, a inexistência de “qualquer teoria educacional” que apoie o professor (Bain, 1879/1897: 22), e o facto de ser então pelo “tacto” que ele ou ela, professor ou professora, está “sendo guiado” (Bain, 1879/1897: 345).

Termino transcrevendo os termos em que o manual escocês de oitocentos se permite clarificar o que entende pelo “tacto” pedagógico. Corroborando os resultados da pesquisa coordenada por Marc Depaepe (2000), a mencionar adiante, Bain adverte mesmo neste trecho para o lugar central do “tacto” no ofício docente. A falta de *tacto* corresponderá a uma “incapacidade natural” para o ensino:

“Muito, com certeza, depende do *tacto*, significando isto um sentido vívido e desperto de tudo o que se está a passar (a lively and wakeful sense of everything that is going on). A desordem é a consequência certa de falhar a vista ou o ouvido do professor, mas, mesmo com os sentidos em bom estado, pode faltar o seu emprego atento (the watchful employment of them). Esta [falta] é em si mesma uma incapacidade natural para o trabalho de ensinar, tal como um orador falha seguramente se é lento a discernir os sinais



do efeito que produz na sua audiência. Um professor não pode ser só sensível à desordem incipiente ou já manifesta, ele deve ler o resultado do seu ensino nos olhos dos seus alunos." (Bain, 1879/1897: 110. *Itálico no original*).

### **3.2. "*Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*" (1919)**

"*Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*", de Edouard Claparède (1919/1953), é um pequeno texto, parcialmente reimpresso em *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 1905/1972: 192-194). Nesse texto o autor recorre ao termo "tacto" numa passagem que consta do trecho seleccionado para o manual de psicologia (Claparède, 1905/1972: 194). Antes de apresentar de que modo a palavra "tacto" é utilizada por Claparède no sentido de um apelo ao professor em situação de trabalho, é necessário lembrar que foi pelo pulso de Edouard Claparède que se redigiu um dos textos mais claros contra o recurso à ideia do "bom senso", ou de conceitos afins, para resolver as necessidades do saber profissional docente.

A obra de Edouard Claparède onde se reúnem primacialmente os escritos que se propôs publicar para resumir e divulgar os resultados da psicologia experimental aplicada à educação é a *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905/1972; 1905/1967)<sup>19</sup>. Esta obra possui duas dezenas de páginas prévias, anteriores à exposição sobre o "desenvolvimento mental", tituladas "psicologia e educação"<sup>20</sup>. Ali o autor justifica a necessidade de a ciência, nomeadamente, a psicologia da criança, fundamentar e orientar o sistema educativo, em geral, e a acção do professor, em particular (Claparède, 1905/1972: 71-98). A apologia do papel da ciência na educação é feita nestas páginas através de uma redacção argumentativa e combativa. Claparède chama à cena o que se pode chamar o senso comum pedagógico, refutando sucessivamente as teses e convicções aí mais arreigadas. Os pilares em que repousam os inimigos da cientificação da educação são, resume, o "bom senso", o "dom" e a "prática quotidiana" (Claparède, 1905/1972: 73). Os opositores à ciência tendem a considerá-los suficientes e autónomos para o exercício da prática docente, em particular, ou da direcção do sistema educativo, em geral. Com uma eficácia retórica assinalável, Claparède evoca cada um destes pilares da oposição à ciência na educação através de uma citação não assinada, uma alegação da "vox populi". Cada uma das alegações – sobre o bom senso, sobre o dom ou aptidão, sobre a prática quotidiana – é formulada por Claparède defendendo uma total suficiência das aptidões ditas humanas ou naturais, ou seja, defendendo a total independência da acção docente face ao pensamento e achados das ciências modernas:

"Não é necessário", diz-se, "tanta psicologia para se ser um bom educador. O bom senso, essa faculdade de juízo e de ponderação distribuída a cada ser humano, chega perfeitamente para dirigir o desenvolvimento de uma criança' . . . 'Nasce-se educador [diz-se]. A aptidão para educar é uma aptidão inata, que não se adquiriria por um estudo específico' . . . [e diz-se também que] 'Só a prática individual do ensino poderá formar o professor. Só a prática poderá fornecer regras à didáctica e edificar a arte da educação. . . ' [Tais são as objecções] que se atira aos partidários de uma pedagogia científica." (Claparède, 1905/1972: 73, 77 e 81)

A persuasão imediata que parece resultar de cada uma destas teses populares é paciente e poderosamente refutada pelo autor. O jogo argumentativo presente nessas páginas de Claparède deve ser ouvido na discussão de uma zona de actividade dos professores legitimamente alheia à cientificação<sup>21</sup>. Neste momento, em ordem a introduzir o texto de 1919 e o apelo ao "tacto" feito pelo próprio autor aqui em contenda, apenas importa salientar que toda a argumentação refutativa de Claparède se funda na formulação não matizada das teses a destruir. Colocadas as proposições nestes termos – o bom senso, o dom, a prática, *só por si* chegam para iluminar a acção do professor –, torna-se relativamente fácil demonstrar a tese contrária, rebatendo a afirmação inicial. O psicólogo suíço contra-argumenta portanto que a ciência da educação (representada pela psicologia da criança) é necessária porque o "bom senso", o "dom" ou a "prática", *só por si* não chegam. Claparède traz ao longo destas duas dezenas de páginas muitos e variados exemplos desta insuficiência. A inversa, contudo, é igualmente defensável e não será difícil encontrar exemplos de como, *só por si*, também a ciência não chega para iluminar a acção do professor. Pode então dizer-se que quando a ciência da educação *só por si* não chega são necessários o "bom senso", o "dom" ou a "prática".

Uma amostra de que a ciência *só por si* não chega para guiar a acção do professor encontra-se no próprio discurso de Claparède. Sob certas condições, Claparède evoca igualmente a necessidade do "tacto" do professor. Consequentemente, admite então a legitimidade e autonomia da prática docente não guiada e não guiável pela ciência. As condições em que tal inversão do raciocínio argumentativo de Claparède se verifica num texto do próprio Claparède serão aquelas que defendi levarem à enunciação de termos como "tacto", "bom senso", "intuição". A existência de um ponto de vista profissional, a focalização do trabalho do professor em situação, a enunciação da regra de trabalho não transmissível. Um texto em que tais condições se reúnem é "*Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*" (Claparède, 1919/1953), onde, no final, ao falar da "Maison des Petits", Claparède apela ao "tacto" do "verdadeiro educador".

O título de 1919 resume o objectivo do texto. "*Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*" trata a "indispensável" "verificação prática das melhorias" introduzidas

pelas concepções reformadoras da Educação Nova (Claparède, 1919/1953: 86). O texto desenvolve-se inicialmente em torno de uma exposição dedutiva a partir da ideia de “revolução ‘copernicana’ à qual a psicologia convida o educador” (Claparède, 1919/1953: 83). O princípio central da nova concepção está na “significação biológica” da infância, segundo a qual se deve “deixar jogar e expandirem-se as actividades próprias da criança”, em vez de querer torná-la logo que possível num adulto (Claparède, 1919/1953: 82). Partindo deste ponto, o autor assinala o conjunto de “reformas sugeridas por um conhecimento mais aprofundado da psicologia da criança” (Claparède, 1919/1953: 86). “Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience” termina apresentando a “Maison des Petits”, um “meio educativo” criado para se “fazer a verificação prática” dos princípios do movimento reformador” (Claparède, 1919/1953: 86).

Parte das últimas páginas de *“Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience”*, apresentando a escola ou a “casa” aberta pelo Instituto Jean Jacques Rousseau em 1914, são as que se encontram transcritas em *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 1919/1953: 86-88; 1905/1972: 192-194). Ora é no final da apresentação de um local concreto, a “Maison des Petits”, onde se realizam “experiências feitas” segundo as “sugestões de uma sã psicologia” (Claparède, 1919/1953: 88; 1905/1972: 194) que o texto de 1919 apela ao professor. Nesta passagem e neste contexto, Claparède invoca “aquele tacto” do educador, segundo as três circunstâncias fixadas, na secção anterior, para enunciação deste tipo de termos (1919/1953: 88; 1905/1972: 194). Verifica-se então, ainda que de um modo não tematizado, o raciocínio inverso ao desenvolvido pelo autor contra a total autonomia do “bom senso”, do “dom” ou da “prática quotidiana” (Claparède, 1905/1972: 73). Para realizar o trabalho de aplicar os princípios da psicologia renovada é ainda necessário que o profissional, em situação, opere segundo o que parece só poder ser enunciado nos termos directos dos opositores da pedagogia científica. Esta operação ou trabalho segundo o “tacto” ou a intuição pode não ser suficiente mas aparenta ser necessária para existir ou acontecer uma Educação Nova. Nos termos de Claparède:

“... não temos senão que nos gabar das experiências feitas [na “Maison des Petits”]. Estas mostraram como podem ser fecundas as sugestões de uma sã psicologia – sob condição de que elas sejam postas em prática com aquele tacto (ce tact), aquela ausência de pedantismo, e aquele amor à infância que devem caracterizar o verdadeiro educador.” (1919/1953: 88; 1905/1972: 194).

Poderá argumentar-se que estas palavras, colocadas em final de texto, se tratam de mera retórica, no sentido de exortações vazias de conteúdo e tendentes apenas a obter um fim literariamente agradável e rematado. Não me parece e por várias razões. Em primeiro lugar, estamos perante um autor que tematizou, como acima foi recordado, os motivos a considerar contra a utilização populista destes termos de origem empírica. Seria estranha ou descabida uma distração ou um

desvio oratório para o uso fácil destes termos. Em segundo lugar, Claparède utiliza os termos próprios da autonomia da prática profissional no sentido que salvagardou como legítimos nessa mesma argumentação. Em *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* concede que por “bom senso” – termo que, por simplificação de raciocínio, podemos fazer aqui equivaler ao termo “tacto” – também se pode entender a “aptidão para bem aplicar as regras ou as leis” do pensamento científico, sendo, nesse caso, o “oposto do pedantismo” (Claparède, 1905/1972: 76, *italico no original*). O autor estabelece então a analogia com um médico que, por exemplo, prescrevia medicamentos de custo muito avultado a um doente com poucos recursos financeiros. Por mais que seja uma prescrição farmacologicamente adequada, Claparède comenta como esta carece evidentemente de sentido, i.e., de uso do bom senso, ao “considerar em si o que não pode ser considerado senão no conjunto das circunstâncias do meio.” (1905/1972: 76)<sup>22</sup>.

Em terceiro lugar, nas palavras com que Claparède encerra “*Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*” cumprem-se as três condições fixadas para o uso de termos como “tacto” pedagógico. Neste trecho está em causa o trabalho de ensinar, o trabalho do professor. Concretamente, trata-se do trabalho feito segundo os princípios reformadores da pedagogia científica do início do século XX. Independentemente dessa filiação, na passagem acima citada está em causa um ponto de vista profissional. Cumulativamente, está em foco o trabalho do professor em situação, no caso, o professor que e quando procura aplicar os resultados das deduções e induções fruto da Educação Nova. Finalmente, no modo metafórico e poético da linguagem natural, está enunciada a regra ou a máxima que não pode ser transmitida nem dita de outra forma ao profissional em exercício. Que significa “aquele tacto”, uma condição necessária à “fecundidade da sã psicologia” (Claparède, 1919/1953: 88; 1905/1972: 194), enquanto indicação profissional precisa? À expressão de Edouard Claparède adequa-se a análise feita atrás às palavras de Alexander Bain (1879/1897: 234), que peço ao meu leitor que recorde. Em conclusão, defendo que também no discurso de Claparède, cumprindo-se a coincidência das três circunstâncias da sua enunciação, se encontra expressa a legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente, não científica, no caso, feita através do apelo ao “tacto” do professor.

### **3.3. Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (1921)**

*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (Kerschensteiner, 1921) ou, na tradução que aqui também irei seguir, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (1921/1956)<sup>23</sup>, é um livro tendo por tema a “educação como profissão” (1921: vi; 1921/1956: 6). O tema, assim formulado, foi proposto a Georg Kerschensteiner em 1918, pela Associação Geral de Estudantes da Universidade de Munique<sup>24</sup>. À época da redacção e do aperfeiçoamento da obra, o autor não é um homem inexperiente no domínio prático da educação<sup>25</sup>.

Entre o abandono, em 1919, do cargo de director das escolas públicas de Munique, e o ingresso como professor na Universidade de Munique, em 1920, o autor transportava consigo mais de 40 anos de trabalho na escola, divididos entre a leccionação e a administração escolar. Kerschensteiner foi professor de matemática desde c. 1875 até 1895, data em que foi nomeado director das escolas públicas de Munique.

A orientação profissional do texto de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, proposta desde a sua origem, dispensa esta obra de prova relativamente à primeira circunstância da enunciação de termos como “tacto pedagógico”. O ponto de vista profissional está nela inscrito explícita e tematicamente, colocado sobre o ângulo do “problema da formação do professor” (1921: v; 1921/1956: 5. Ver também 1921: vi; 1921/1956: 6). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* apresenta-se, formalmente, como um texto dedutivo. Do primeiro, segundo e terceiro capítulos infere-se o quarto capítulo. Designadamente, d’“a forma geral de vida do educador”, dos “elementos essenciais da natureza do educador” e da consideração de “o educador como professor”, infere-se “a formação do professor”. A natureza do texto de Kerschensteiner é diferente da monografia de Alexander Bain, ou do excerto de Edouard Claparède, atrás analisados. A perspectiva profissional da obra do autor alemão está garantida pelo *scopus* da obra, dirigido para a enunciação concreta das condições em que se há-de formar aquele que irá trabalhar como professor. Nessa medida, porém, não é para o trabalho do professor que o texto é redigido mas é sobre o trabalho do professor que se procura reflectir. Uma das primeiras consequências deste ponto de vista, profissional mas reflexivo, é a preocupação em definir o termo “educador”, no sentido de ocupação de vida, de trabalho quotidiano. A ocupação a tempo inteiro surge neste ponto de vista como etapa de constituição de um ser, de uma entidade, para além ou aquém das implicações sociais e políticas do processo. Dito de outra forma, a certificação oficial de ocupação a tempo inteiro como docente, primeira etapa do processo de constituição da ideia de professor (cf. Nóvoa, 1987), obtém aqui um tom ontológico.

É enquanto reflexão sobre um espaço vivencial próprio que importa ler neste momento a distinção do autor alemão entre o “professor de pedagogia” e o “professor pedagógico” (1921: 5; 1921/1956: 17-18)<sup>26</sup>. Kerschensteiner precisa que “o educador, propriamente dito, é sempre um homem ocupado com a prática” (1921: 5; 1921/1956: 18). Lembra que o educador é um homem do feito ou do acto pedagógico (“den pädagogischen Tatmenschen”, 1921: 7; 1921/1956: 19). Especifica que o agir ou a acção pedagógica (“pädagogischen Handeln”) é aquilo em que se traduz, em que fica absorvida (*aufgehen in*), a vida do educador (1921: 7; 1921/1956: 19). Os termos originais alemães (“Tat”, “handeln”, “aufgehen in”) focalizam o trabalho e a ocupação, aquilo que se faz. Essa acção ocupada, só a vivência de cada um no trabalho que *faz* pode evocar<sup>27</sup>. Kerschensteiner não está a falar do conhecimento que se tem sobre a educação, colocado sobre que perspectiva for, inclusivamente, o conhecimento que tentam desenvolver as ciências sociais sobre aquele que se

ocupa do trabalho docente. O antigo professor de matemática está a tentar descrever um modo de vida, uma prática, no sentido em que Hans-Georg Gadamer dirá que deve ser interpretado o termo grego *praxis* (Dutt, 1993/2001: 78-79).

Kerschensteiner esclarece o seu leitor de que não pretende estabelecer o retrato do educador ideal (1921: 80; 1921/1956: 86-87), trata antes de determinar as "particularidades" que necessita possuir "por si", à partida, aquele que se quer dedicar ao trabalho de professor (1921: 82; 1921/1956: 87). Seguindo esta orientação tão axiomática como pragmática, Kerschensteiner deduz no segundo capítulo da obra as quatro características próprias de um educador<sup>28</sup>. São elas (i) a tendência simples para a formação de uma pessoa enquanto essa pessoa, enquanto individualidade; (ii) a capacidade para realizar essa tendência, formando efectivamente alguém; (iii) a inclinação para ir intuindo o que a pessoa tende a vir a ser, o carácter que germina; (iv) a segurança de direcção de si como pessoa, ao e para dirigir outrem. Para o tema desta dissertação, interessa ressaltar que o autor estabelece a diferença entre o desejo de ensinar e a aptidão para o fazer (primeira e segunda características de um educador). Ao afirmá-lo, particulariza que "o puro gosto de actuar sobre a juventude em crescimento [o gosto de ser educador] não é de modo nenhum a garantia que dá origem a um educador prático" (1921: 51; 1921/1956: 63-64). A quase redundância que é qualificar um educador como "prático" parece corresponder à focalização do texto no trabalho do professor em situação, segunda circunstância que leva ao uso de termos como "tacto". Acuradamente, o autor querará designar o *fazer* – logo, a "prática" – do trabalho docente, distinguindo-o *do desígnio, da intenção ou da indicação para o fazer*. Fazer algo é necessariamente fazê-lo num dado espaço e tempo, por outras palavras, numa situação concreta. Logo, por "educador prático" querará o autor significar ou focalizar aquele que vive a situação concreta de trabalho. Nos termos da presente investigação, encontramos desta forma perante a segunda condição de expressão da legitimidade e autonomia de uma prática docente não científica através de termos como "tacto" ou "bom senso" do professor.

A concretude da vivência de uma situação de trabalho, mais precisamente, de *fazer* um trabalho não significa apenas ter estado num dado espaço e tempo; significa, naturalmente, tê-lo feito. A forma reflexiva como Kerschensteiner focaliza o trabalho concreto do professor em situação dirige-se para o sucesso do trabalho docente<sup>29</sup>. É nestes termos de trabalho conseguido que o texto alemão apresenta a qualidade de "educador prático" (Kerschensteiner, 1921: 51; 1921/1956: 64). Só o facto de "chegar a conseguir" a aprendizagem por parte do educando demonstra que se está perante um educador prático, por outras palavras, um educador que realiza a intenção de educar:

"[Para além da inclinação para a formação, primeira característica de uma natureza de educador; a segunda característica é a] aptidão para perseguir esta inclinação de forma proveitosa, quer dizer, chegar a conseguir a formação da alma particular do educando na medida em que a sua plasticidade o permite" (Kerschensteiner, 1921: 44; 1921/1956: 53).

Para Kerschensteiner, a forma de "chegar a conseguir" a educação do educando é intransmissível. Nas cerca de cinco páginas que dedica à explicitação do que entende por esta "aptidão" do "educador prático", distingue a "sensibilidade" e o "tacto pedagógico" (Kerschensteiner, 1921: 51-56; 1921/1956: 63-67). Surge de novo a relação entre a procura da enunciação da regra não transmissível de trabalho docente e termos como "tacto". Acontece que neste autor, devido ao carácter reflexivo do seu texto, é explicada ou, pelo menos, é comentada a incomunicabilidade de tais regras do trabalho docente.

É com a não transmissibilidade da capacidade para se ser "educador prático" que o autor abre a exposição dessa mesma capacidade. Adverte que a "aptidão (*Befähigung*)" para dirigir proveitosamente ou eficazmente a inclinação para o ensino "ainda que mais tarde seja susceptível de um grande desenvolvimento por meio de medidas determinadas, deve considerar-se como uma disposição original, inata, do educador (*eine ursprungrüingliche, angeborene Anlage des Erziehers*)" (1921: 51-52; 1921/1956: 64). A argumentação de Kerschensteiner afasta como insuficientes os desenvolvimentos conceptuais e metodológicos das ciências aplicadas à educação ao explicitar o que entende pela compreensão intuitiva e o tacto do professor no seu trabalho (1921: 52, 53-54; 1921/1956: 64, 66). Concedendo que a ciência pode facilitar o trabalho docente, acrescenta que não são as regras pedagógicas ou o conhecimento aplicado da psicologia que permitem ao professor perceber os alunos que tem entre mãos e eleger os meios concretos de os levar à aprendizagem em sala de aula (1921: 52-56; 1921/1956: 64-67)<sup>30</sup>. Procura mostrá-lo distinguindo os dois aspectos que compõem, no seu entender, esta disposição.

Em primeiro lugar, o professor bem sucedido ou "educador prático" (Kerschensteiner, 1921: 51; 1921/1956: 64) terá a delicadeza ou a sensibilidade mental (*"die psychische Feinfühligkeit"* (1921: 53; 1921/1956: 65) que também é peculiar a outros domínios da acção humana:

"[a sensibilidade comum] aos historiadores, aos dramaturgos e aos bons romancistas e que consiste na capacidade de adivinhar, de compreender ou alcançar intuitivamente (*intuitiven Erfassens*) a alma de um homem nos fragmentos das palavras, acções e gestos, em suma, nos modos insulares da expressão humana (*der vereinzeltten Ausdrucksweisen des Menschen*)" (1921: 52; 1921/1956: 64).

Mas o professor tem um trabalho específico a fazer com esta compreensão profunda e imediata do outro, um trabalho diverso, naturalmente, do do historiador, do dramaturgo, ou do romancista. Procura usá-la para levar o aluno a fazer algo, o professor pretende “manejar (*behandeln*) num momento dado o que assim se compreendeu ou alcançou [do modo de ser do educando] na direcção do nosso [seu] propósito (*Absichten*)” (1921: 53; 1921/1956: 66. A edição espanhola reduz parte do sentido original). A atenção à dificuldade de consecução concreta deste desiderato leva Kerschensteiner a distinguir o segundo aspecto inerente à disposição para “educador prático”. Conseguir fazer coincidir a ocasião da aula – ou situação de aprendizagem – com o ser ou natureza do aluno e o fito do ensino (ou aprendizagem) em causa, é obra do que o leitor alemão, contemporâneo de Kerschensteiner, reconhecia pela expressão “tacto pedagógico”. Tomando a docência como o trabalho específico de conseguir levar o aluno a fazer o que formará ou instruirá o mesmo aluno, para conseguir ensinar, “o que é necessário é o que se usa chamar (*was man nennt*) ‘tacto pedagógico’” (Kerschensteiner, 1921: 54; 1921/1956: 66).

A intransmissibilidade ou incomunicabilidade da sensibilidade e do tacto pedagógicos está patente na definição deste termo dada por Georg Kerschensteiner. Literalmente, explica o autor<sup>31</sup>, “tacto” é “quando de imediato, do simples (*blossen*) contacto com o facto (*Tatsache*), emerge o nosso próprio modo de proceder (*entspringende Auslösung unserer Handlungsweise*)” (1921: 54, 1956: 66). Linhas antes, o autor esclarece que o “tacto” consiste “na escolha imediata, e a miúdo mal consciente, do justo meio” a adoptar face à compreensão da situação (1921: 54; 1921/1956: 66). Os exemplos que traz para esta decisão simultaneamente adequada, situada e pessoal ilustram um trabalho diário que o autor conheceu<sup>32</sup>:

[O tacto pedagógico mostra-se] na maneira como alternamos os elogios e as repreensões, na aplicação dos prémios e castigos, no uso da nossa autoridade, no como e o que proibimos, no modo como conduzimos os nossos educandos pelas galerias e museus, como tratamos os chamados passos escabrosos durante a leitura dos clássicos gregos e romanos, como sabemos aproximar-nos e afastar-nos dos alunos segundo os casos, na facilidade de passar por alto determinadas faltas, apreciar ou deixar de apreciar as virtudes, como sabemos regular o descanso e limitar o trabalho.” (Kerschensteiner, 1921: 55; 1921/1956: 67).

Os exemplos redigidos, tomando o “nós” de “professores” como um universo onde se insere o autor, talvez não ilustrem ou não ilustrem apenas um envolvimento afectivo, evocativo dos seus próprios anos de docência. Kerschensteiner escreve a partir do ponto de vista profissional, nomeadamente, a partir do que o trabalho situado e realizado proporciona verificar. Termos como “sensibilidade”, “tacto” ou “senso”, qualificados ou situados como “pedagógicos”, parecem por isso serem momentos em que a literatura profissional fala entre si. Mencionar o “tacto” ou “bom senso”



do professor parece ser uma ocasião para os textos de pedagogia e de didáctica simplesmente evocarem uma conversa entre pessoas que falam do âmago do seu trabalho, sabem do que estão a falar e, como em qualquer ofício, só elas é que sabem exactamente do que é que estão a falar.

#### **4. “Intuição” e “bom senso” na imprensa de educação belga e nos manuais de pedagogia franceses (análise e interpretação de historiografia)**

Corroborando a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, a história da sala de aula verifica que uma das características dos periódicos de pedagogia e de didáctica na Bélgica é a referência, constante entre 1880 e 1970, à intuição do professor (Depaepe *et al.*, 2000). Paralelamente, a historiografia sobre os manuais pedagógicos editados em França entre 1880 e 1920 encontra uma ciência da educação que ao instituir-se não prescinde da referência ao tacto e ao bom senso do professor (Roullet, 2001). Estes estudos relativos à imprensa de educação belga e aos manuais de pedagogia franceses permitem ainda terminar este primeiro capítulo apontando o problema do (i) esclarecimento conceptual de termos como tacto ou bom senso, enquanto domínio empírico mas não transmissível, a fim de procurar (ii) elucidar a possibilidade de coincidência histórica e institucional deste tipo de saber, a que adiante se chamará hermenêutico, com o saber científico.

##### **4.1. Imprensa de educação para o ensino primário belga (1880-1970): A “intuição” profissional**

A “história da sala de aula” define-se por pretender atingir a realidade pedagógica e didáctica do dia-a-dia da escola, trabalhando nas limitações conceptuais e metodológicas desse mesmo intento (Depaepe *et al.*, 2000: 19-53). Coordenada por Marc Depaepe, fez-se nesse sentido uma ampla pesquisa votada ao quotidiano da escola primária belga entre 1880 e 1970 (Depaepe *et al.*, 2000). Uma das conclusões da equipa de investigadores reside em que é nas capacidades do professor que os textos analisados localizam o centro do acontecimento escolar e que estas capacidades são melhor designadas por algo como “aura profissional”. Percorrendo um número significativo de títulos da imprensa pedagógica e didáctica belga nos cerca de 100 anos de instituição e consolidação da escola de massas<sup>33</sup>, os autores dividem a apresentação da pesquisa pelas décadas de 1880, 1930 e 1960. Pesam os matizes e as diferenças de carácter de cada um destes períodos históricos, mas a conclusão não se altera: uma “breve recapitulação das nossas descobertas demonstra claramente que a estrutura central da prática pedagógica e didáctica necessita de ser procurada na aura profissional que os professores assumiram ao longo do tempo” (Depaepe *et al.*, 2000: 246). Os investigadores acrescentam que para a definição desta “aura profissional” não é suficiente olhar para a pedagogia científica. A atmosfera de profissionalismo foi

igualmente promovida pelo domínio empírico e, é sugerido, de uma forma mais determinante que a impressa pelo universo da ciência. Referindo-se posteriormente a esta pesquisa, Depaepe sintetiza:

"Quem aborda atentamente o espaço histórico em que a acção educativa recebeu forma [no curso dos últimos 250 anos] verá que o profissionalismo na 'arte da pedagogia' não foi certamente definido em primeiro lugar como a aplicação do conhecimento provindo da teoria científica. Tal como nós próprios pudemos observar no que toca à acção educativa na escola primária belga (Depaepe *et al.*, 2000), a competência profissional dos professores pode ser aumentada pela pedagogia ou pelas ciências da educação, mas isso não era suficiente para lidar com crianças de uma forma verdadeiramente profissional. Muito mais essencial para este processo eram as experiências práticas e a sabedoria historicamente acumuladas, que não eram sequer problematizadas pela teoria científica." (Depaepe, 2002b: 361; ver ainda Depaepe *et al.*, 2000: 246).

A "aura profissional" do professor apresenta diferenças históricas, as quais são tematizadas pelos investigadores ao longo dos três períodos mais atentamente considerados. Cerca de 1880, a expressão *"the ghost in the machine"* traduz, segundo os autores, a nuclearidade do papel do professor num sistema bem montado de conceitos e processos pedagógicos e didácticos ao qual o professor é suposto "dar vida" (Depaepe *et al.*, 2000: 85). Esta é uma evidência cheia de significado histórico e conceptual para quem tome o peso ao aparelho pedagógico e didáctico então montado para a formação de professores, muito especialmente no Norte da Europa. Embora escondida ou pressuposta, a centralidade da acção concreta do professor era, segundo os pesquisadores belgas, o traço marcante da realidade quotidiana das escolas oitocentistas. Por volta de 1930, o traço característico é o apelo à inovação, a "uma nova visão, uma nova inspiração" (Depaepe *et al.*, 2000: 85), mas não deixa de se verificar o mesmo lugar central da acção, em situação, do professor. A sofisticação de uma máquina escolar que aparente a maior informalidade – exigência a que a empolgante aspiração do movimento da Educação Nova obriga uma burocracia própria dos anos 1930 – redobra a necessidade, ou o apelo à necessidade, da "mão invisível" do professor (Depaepe *et al.*, 2000: 88-89, 106-107). A oposição própria dos anos 1930 entre o "novo" e o "velho" na escola revela-se meramente retórica (Depape *et al.*, 2000: 88) e o garante da livre expressão do aluno exige uma mais cuidadosa e muito mais situada preparação da aula (Depaepe *et al.*, 2000: 107). Finalmente, na Bélgica dos anos 1960, os investigadores encontram o eclectismo e a síntese, tanto em termos históricos como pedagógico-didácticos. Uma espécie de "fim da escola", paralelo ao conceito de "fim da história", de Francis Fukuyama (Depaepe *et al.*: 121). Consequentemente, na análise feita aos periódicos profissionais de então, nada retira o professor do centro do acontecimento escolar. Aquele mantém-se, "como sempre, o ingrediente mágico" (Depaepe *et al.*: 136).

Em suma, tudo aponta para que o comportamento do professor seja, ao longo de todo o período considerado pelos investigadores, o “núcleo duro da situação educativa real” (Depaepe *et al.*, 2000: 12). Como foi apontado, os pesquisadores colocam a natureza do comportamento do professor numa “aura profissional” que reside, sobretudo, no domínio do empírico. Nos termos dos pesquisadores, as capacidades docentes, ou “aura profissional” do professor, viveram sobretudo do domínio das “práticas” e da “experiência prática”, transmitida “de geração para geração”:

“As capacidades educativas [dos professores] . . . podem ter sido alimentadas pela pedagogia científica, mas outras coisas também foram necessárias. Estas repousavam nas práticas e na experiência prática construídas historicamente e passadas, dentro da escola, de geração para geração. Em nosso entender . . . foi nestas regras implícitas que as gramáticas da escolarização e da educacionalização foram construídas. A intuição pedagógica do professor contava com o seu olhar de pastor . . . que intervinha imediatamente, punia e recompensava, palmatoava e sossegava ao mesmo tempo . . . ” (Depaepe *et al.*, 2000: 246).

Embora lhe seja periférico, o estudo dos autores belgas abre caminho ao debate sobre os matizes desse empirismo e a clarificar o modo como se caracterizava a prática profissional docente. Central à pesquisa da equipa de Marc Depaepe é o conceito de “gramática da escola”, nos termos em que foi introduzido pelos norte-americanos David Tyack, William Tobin e Larry Cuban, e interpretado num horizonte mais amplo pelos belgas (Depaepe *et al.*, 2000: 11). É nesse contexto que o excerto acima citado se preocupa em focar o “olhar do pastor” ou o “olho’ pastoral” do professor, como também é dito<sup>34</sup>. Os autores belgas procuram mostrar que o “olhar” que vê e faz imediatamente o que há a fazer é uma regra implícita do trabalho docente, ou da gramática da escola, que se manteve entre o século XIX e o século XX<sup>35</sup>. Expressam esta regra pelo termo “intuição pedagógica (*pedagogical flair*)” (Depaepe *et al.*, 2000: 246), transcrito acima ou, numa designação mais específica, falam do “tacto” do professor (Depaepe *et al.*, 2000: 114). Mas como inscrever mais precisamente esta “intuição” ou “tacto” do professor numa sabedoria empírica passada “de geração em geração” e, portanto, transmissível e colectiva? A dimensão da prática profissional docente expressa pelos termos “tacto” ou “intuição” não é comunicável. Nesta medida, o sentido que é atribuído ao trabalho do professor através deste tipo de termos deve ser debatido e revela-se um objecto de pesquisa.

#### 4.2. Manuais de pedagogia franceses (1880-1920): O “bom senso” do professor

Para além da história da sala de aula e dos estudos feitos nessa perspectiva relativamente à nação belga e ao ensino primário durante o período de consolidação da escola de massas, também em França<sup>36</sup> a historiografia encontra na literatura profissional de pedagogia referência a termos como

"intuição" ou "tacto". Este é o caso, concretamente, do trabalho de Michèle Roullet com os manuais franceses de pedagogia publicados entre 1880 e 1920 (1998; 2001)<sup>37</sup>. Nanine Charbonnel designou por "momento Compayrè" o período compreendido entre cerca de 1880 e 1920, designando assim o momento da instituição, em França, da pedagogia como ciência (Charbonnel, 1988: 19-21). Os manuais de pedagogia para o ensino normal, entre os quais tem lugar de honra a obra de Gabriel Compayrè, são uma das fontes para a redacção da história deste período e o objecto directo do estudo de Roullet, que procura fazer um retrato detalhado do conteúdo e das concepções pedagógicas presentes nestes documentos<sup>38</sup>. Os manuais de pedagogia para o ensino normal, retira-se da análise de Roullet, também invocam o trabalho do professor em termos de "tacto" e "bom senso".

A autora lista cerca de 20 regras de trabalho, a seguir pelo professor, ao apresentar um inventário das "aplicações pedagógicas" deduzíveis da análise que faz aos manuais. A encerrar a lista de normas profissionais que se detecta "em filigrana" (Roullet, 2001: 142) na leitura dos manuais normalistas, surge a obrigação de o professor "ter tacto" (Roullet, 2001: 145). Uma citação de Frank Alengry, em 1906, ilustra o uso do termo pelos manuais franceses. Trata-se da perspicácia e segurança para compreender a singularidade do aluno e da habilidade para nele actuar fazendo-o, no caso, "desabrochar"<sup>39</sup>:

"Esse tacto particular, essa intuição, essa adivinhação são pois e continuarão a ser o dom dos verdadeiros educadores. É preciso a ciência, e muito, para formar a criança segundo as leis da sua natureza e do seu desenvolvimento, para a emendar quando se desvia; mas para ir ao fundo dela, para aí tocar as energias mais profundas, para aí descobrir os primeiros esboços da sua individualidade nascente, para os fazer desabrochar, é preciso esse sentido inteiramente pessoal que vocês conhecem bem e que é o dom dos melhores mestres, essa bondade perspicaz diante da qual se abrem os interiores das almas, e que foi, é e será o primeiro ou, se assim o quiserem, o último segredo do educador" (Alengry citado em Roullet, 1998:176).

Contudo, não é "tacto" o termo que Roullet elege para designar a realidade apontada na secção anterior como "intuição pedagógica" e que melhor expressa, na literatura francesa, a autonomia e legitimidade da prática docente. Segundo o estudo de Roullet sobre os manuais normalistas franceses é o "bom senso" que, por excelência, procura dizer o que permite ao mestre ou educador saber o que fazer quando está em causa o que não pode ser regulamentado e transmitido. A regra de trabalho ou "aplicação pedagógica" introduzida pela análise da pesquisadora imediatamente antes do "ter tacto" consiste em o professor "ter imaginação" porque "as regras pedagógicas não se ficam, assim se diz, por fórmulas exactas, [e] o mestre deve portanto dar mostras de 'bom senso', de flexibilidade e de espírito de iniciativa" (Roullet, 2001: 145; cf. a citação correspondente de

Compayré em Roulet, 2001:127). Segundo Michèle Roulet, para os manuais normalistas o “bom senso” é o conhecimento da razão humana obtido através da “experiência pessoal” (Roulet, 2001: 144). Mas, acrescenta a investigadora, para os manuais o conhecimento provindo do bom senso não chega a conclusões diferentes das da ciência. Pelo contrário, aquilo que o bom senso permite conhecer é equivalente ao que é obtido através da “ciência psicológica” (Roulet, 2001: 144). Roulet esclarece que para os manuais não parece haver contradição: ciência e bom senso provêm da mesma razão humana. Como se afirmava em 1886 na *Revue pédagogique*, o bom senso é uma “filosofia natural”, é um saber autêntico “ao alcance de todos” (Roulet, 2001: 63).

O sentido que as fontes normalistas francesas de 1880 a 1920 dão a termos como “tacto”, “bom senso”, “intuição”, ou afins, não é o de um saber transmissível mas antes daquele que é alcançado por cada um, de cada vez. O bom senso é o “espírito vigilante, pleno de intuição e de sagacidade” (Alengry, 1906 citado por Roulet, 2001: 164). A incomunicabilidade do saber designado por termos como “bom senso” coloca-o seguramente fora do domínio científico. Como compreender portanto a equivalência estabelecida entre bom senso e ciência? A pedagogia do “momento Compayré” assume-se simultaneamente como uma “ciência dos factos” e uma “filosofia do bom senso” (Roulet, 2001: 169). Michèle Roulet reconstitui para o leitor a identidade de resultados que parece ser defendida pelos manuais normalistas franceses entre a via indutivo-dedutiva da ciência e a via intuitiva da “experiência pessoal” (Roulet, 2001: 144). A pesquisadora interpreta esta identidade de resultados como a reunião de dimensões historicamente opostas, seja conceptualmente (humanista/positivista), seja metodologicamente (teoria/prática):

“... o que é interessante nesta noção de bom senso, é que ela estabelece uma ponte entre projectos humanistas e pontos de vista positivistas. Pois, mesmo pretendendo dar à pedagogia um estatuto científico, os pedagogos [dos manuais normalistas franceses, entre 1880 e 1920] consideram também que a educação é uma questão de intuição ... podemos dizer que durante o ‘momento Compayré’, a cisão entre ‘teóricos’ e ‘práticos’ não está ainda entranhada, e encontramos-nos numa teoria que podemos qualificar de ‘democrática’ dado que, nesse quadro, ninguém se pode considerar teórico sem ser ao mesmo tempo prático” (Roulet, 2001: 164)

A autora desenvolve as palavras acima citadas focalizando a constituição de uma ciência que adoptou o substantivo próprio “*pédagogie*” (Roulet, 2001: 7). Procurar descrever a história da “*pédagogie*” como ciência é ter de dar lugar devido ao peso da psicologia, caminho prosseguido pela investigadora francesa<sup>40</sup>. Contudo, uma outra dimensão de leitura ou outra interpretação poderia ter em conta o peso do ponto de vista profissional nos manuais normalistas na equivalência aí feita entre bom senso e ciência. Literatura destinada à formação do professor, constitui-se como orientação da acção profissional, pensando justa e concretamente no trabalho a

efectuar. Na nota de apresentação dos manuais franceses – o “*avertissement*” – cada “autor reivindica, se não ser original, ao menos ser útil, expor os dados directamente aplicáveis” (Roullet, 2001: 42). Com uma frequência que leva Michèle Roullet a qualificar de “*leitmotiv*” estas expressões, os manuais apresentam-se para “ajudar a reflexão”, “guiar a experiência”, “preservar dos erros”, “facilitar a tarefa”, “secundar eficazmente” (Roullet, 2001: 42).

Defendo que estes são termos que só na referência ao trabalho concreto do professor ganham sentido nas fontes, ou sentido pleno. Seria ao trabalho do professor que se aplicava a “ciência dos factos” ou “filosofia do bom senso” que a pedagogia francesa, de acordo com Roullet, pretendeu ser (2001: 169). Era a vivência quotidiana do trabalho de professor que se procuraria acima de tudo “guiar”, seria esse trabalho que se pretendia “facilitar” e “secundar”, seguindo as expressões acima citadas. A análise dos manuais portugueses de pedagogia e didáctica, objecto adiante nesta dissertação, confirma a existência da referência ao tacto, à intuição, ao bom senso do professor, até meados do século XX<sup>41</sup>. Independentemente da afirmação de uma equivalência de conteúdo entre ambas as vias, intuitiva e indutivo-dedutiva, como a registada por Michèle Roullet, a continuidade das referências ao “tacto” e ao “bom senso” constitui por si um problema de investigação. O quadro em que pode ser entendido este problema é objecto do próximo capítulo, abrindo caminho para a atribuição de um sentido mais preciso a estes termos e para a interpretação das circunstâncias em que são enunciados, tal como aqui foram fixadas.

## NOTAS DO CAPÍTULO 1

<sup>1</sup> Da historiografia que localizei sobre os manuais de formação pedagógica e didáctica dos professores primários, agrupada segundo os países a que os estudos se reportam, foram defendidos e/ou estão publicados os trabalhos de José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1992/1995; 1996), Joaquim Ferreira Gomes (1996), António Carlos da Luz Correia (Correia & Peres, 2004; Correia & Silva, 2002), Joaquim Pintassilgo (no prelo) em Portugal; Vivian Baptista da Silva (2001; Correia & Silva, 2002) e Eliane Teresinha Peres (2000), para o Brasil; Narciso de Gabriel Fernández e José Luis Iglesias Salvado (1997) e Teresa Rabazas Romero (2000; 2001), para Espanha; Michèle Roulet (1998; 2001; 2002) em França. Em 2000, a XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), subordinada ao tema geral "O livro e a educação", permitiu a reunião de um punhado de comunicações sobre os manuais para formação de professores. Também aqui os estudos se podem distribuir por regiões geográficas: António Carlos da Luz Correia e Eliane Teresinha Peres (2000), Portugal, já citados; Peter Cunningham (2000), Grã-Bretanha; Martti T. Kuikka (2000), Finlândia; Marcella L. Kysilka, e Judith D. Luckett (2000), Estados Unidos da América; Sylvia B. Schutze (2000), Alemanha; Olga Lucía Zuluaga G. (2000), Colômbia.

<sup>2</sup> O termo "manualística" é definido por Agustín Escolano Benito no âmbito dos estudos sobre os livros ou manuais escolares. Cf. Escolano Benito, 2002: 51.

<sup>3</sup> Utilizo o termo "ciências da educação" com os cuidados e as restrições que Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly vêm assinalando. A expressão utilizada para designar os estudos e a investigação em educação varia em termos geográficos e varia em termos históricos (Hofstetter & Schneuwly, 1998: 7, n. 1). Esta mutabilidade indicia diferenças mais ou menos significativas na natureza, objecto e práticas de uma ciência da educação, diferenças sobre as quais se aguarda uma "reflexão aprofundada" (Hofstetter & Schneuwly, 2002a: 1., n. 1).

<sup>4</sup> Em 1915, as palavras de António Aurélio da Costa Ferreira corroboram a propriedade da classificação "manuais" para os livros de iniciação a uma formação científica no domínio da educação: "[há que tomar conhecimento do que diz] Claparède no livro *Psychologie de l'enfant*, que conjuntamente com o livro de Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, não me canso de aconselhar, e a que por mais de uma vez tenho com razão chamado 'breviários do educador'" (Ferreira, 1917: 505). Afinal, o que vulgarmente se denomina "manuais" não é um exclusivo da escolaridade elementar ou secundária ou, por extensão, da formação dos professores destinados a esses níveis de ensino. Parece antes ser um género literário que não só se alarga a qualquer iniciação funcional numa actividade ou assunto como chega a ser um género próprio da formação profissional e da formação superior. Por outras palavras, o "género manual" estende-se desde os guias para passatempos,

como a jardinagem, por exemplo, até aos manuais universitários na área do direito ou da física. Os manuais de física, em particular, são objecto de tematização nas duas obras fundadoras do pensamento de Thomas Kuhn (cf. 1962/1970: 10 e 136-143; cf. 1977: 178-187).

<sup>5</sup> Nesta dissertação utilizo o conceito "profissional" sem o aprofundar ou tematizar ao modo e com base nos trabalhos sociológicos feitos neste domínio. Utilizo-o sustentando-me no que a língua traz consigo na palavra. Dessa forma, aceito o que, no entendimento do leitor, convirá a essa palavra, assim como consinto o que o desviará (sobretudo a um leitor com formação sociológica). Para uma historiografia que satisfaça as exigências de uma discussão conceptual e metodológica do conceito de profissão, nomeadamente, quanto à profissão de professor, a síntese feita por António Nóvoa, em 1987, constitui um registo de referência.

<sup>6</sup> Para a introdução do conceito de "história da sala de aula" ver Depaepe *et al.*, 2000: 15. Esta discussão inscreve-se no movimento que procura um lugar para a história da "educação" dentro da "história da educação" (nos termos da "alegação" de Depaepe & Simon, 1995), um domínio historiográfico ainda considerado "novo" em 1993 (cf. David Tyack prefaciando Cuban, 1984/1993: XV). É talvez oportuno notar que a preocupação com o conhecimento do fenómeno escolar tal como ele ocorre na sala de aula concreta se encontra não só na história da educação mas também nos estudos sobre o estado presente da educação. Ângela Rodrigues (2001) é exemplo desta preocupação dentro do universo da investigação portuguesa na área da formação de professores.

<sup>7</sup> No contexto da história de uma ciência da educação, Depaepe sugere como menos interessante o estudo dos manuais de cada campo científico face ao estudo das respectivas publicações periódicas (2002a: 120). No caso da história da profissão docente talvez a hierarquia das fontes seja inversa.

<sup>8</sup> A distinção entre "alta" e "baixa" pedagogia não é uma apreciação de valor, serve para caracterizar diferentes campos de estudo. Por outras palavras, é "significativa . . . só em termos metodológicos" (Depaepe *et al.*, 2000: 44). Para os conceitos de "alta" e de "baixa" pedagogia ver Depaepe *et al.*, 2000: 44-45 e Depaepe, 2002b: 364.

<sup>9</sup> De Foucault é a ideia do "discurso como um sistema que abole o elemento de acaso dos enunciados" (Depaepe *et al.*, 2000: 44). A referência ao pensamento de Michel Foucault e à investigação feita na sua esteira surge no contexto da distanciação dos autores perante esta linha de trabalho: "acreditamos que as hipóteses de Foucault ainda necessitam de ser verificadas ou refutadas" (Depaepe *et al.*, 2000: 44). (O universo historiográfico português abriga, com a obra de Jorge Ramos do Ó (cf. 2003b), uma tentativa séria de verificação das "hipóteses" de Foucault no domínio da história da educação.) Os autores reservam-se uma "liberdade semelhante no que toca a modelos interpretativos linguísticos" ou a "modelos explanatórios vindos do campo da história" (Depaepe *et al.*, 2000: 44). Com esta posição reivindicam, nomeadamente, a liberdade de uso do termo "discurso", "um item que tomou assento no repertório corrente dos conceitos teóricos" ao mesmo tempo que arriscou progressivamente ver o seu sentido ser esvaziado de "valor útil real" (Depaepe *et al.*, 2000: 44). Nesta dissertação, tomo "discurso" tal como a gramática o fixa – "a língua no acto, na execução individual" (Cunha & Cintra, 1984/1990: 1).

<sup>10</sup> O termo "campo disciplinar" (no lugar de "disciplina"), aplicado à ciência ou ciências da educação, é tomado nos trabalhos de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly como designação de uma problemática de investigação. Cf. Hofstetter & Schneuwly, 1998: 7, n. 2.; Hofstetter & Schneuwly, 2002a: 1, n. 2.



<sup>11</sup> De entre as instituições ou acontecimentos que se consideraram representativos do movimento da Educação Nova em Portugal, nas palavras de António Candeias, a Escola Oficina N.º 1 "cedo se transformou num exemplo de aplicação de um Modelo Educativo Libertário" (1994: 3).

<sup>12</sup> A literatura pedagógica alemã possui uma extensa bibliografia crítica dedicada, por vezes exclusivamente, ao termo "tacto pedagógico". A consulta da bibliografia temática da obra de Jakob Muth (1962/1982) permite uma aproximação à riqueza da literatura alemã sobre este termo.

<sup>13</sup> Utilizo a palavra "escopo" invocando o *scopus*, um tema-chave na tradição hermenéutica. Hans-Georg Gadamer refere-se à introdução do conceito operada por Melanchthon. Ver Gadamer, 2001: 52 e 2002b: 282 e 309.

<sup>14</sup> Ao recorrer ao termo "tacto pedagógico", Kerschensteiner introdu-lo como sendo do domínio comum: "aquilo a que se chama 'tacto pedagógico' (was man 'paedagogischen Takt' nennt)" (1921: 54; 1956: 66). Ao traçar o percurso histórico e conceptual do termo, e introduzindo o pensamento de Georg Kerschensteiner, Jakob Muth também toma a definição de Kerschensteiner como autónoma, não a remetendo para Herbart. Pelo contrário, J. Muth procura (e diz encontrar) uma identidade lógica essencial entre as definições apresentadas por cada um destes autores (Muth, 1962/1982: 62-63).

<sup>15</sup> Entre a bibliografia crítica disponível, e tendo por objecto específico as palavras introdutórias de Alexander Bain à obra de 1879 (sejam as do prefácio ou sejam as do primeiro capítulo), é possível consultar Nanine Charbonnel (1988: 33-34), para a problematização do estatuto epistemológico da pedagogia como ciência; e António Nóvoa (1998a: 409, nota 7), o qual insere o novo estatuto da pedagogia como ciência, em Oitocentos, no contexto da afirmação progressiva das ciências sociais no domínio da educação. Ver ainda Nisbet (2002), que aponta o contexto específico em que, na Escócia, se instituiu a educação como ciência. Significativamente, o Scottish Council for Research in Education, gerado em 1929 a partir do movimento associativo de professores, "clama ser a primeira organização nacional do género" (Nisbet, 2002: 38). Alexander Bain pertenceu – e John Nisbet pertence, agora como Honorary Research Fellow – à Universidade de Aberdeen, na Escócia.

<sup>16</sup> O texto de *Education as a science* (Bain, 1879/1897) divide-se em 14 capítulos, de extensão variável. Passo a apresentá-los, recorrendo aos próprios títulos da obra. O livro começa por analisar definições de educação e clarificar o escopo da ciência da educação (no primeiro capítulo), expondo depois contribuições ("bearings") da fisiologia e da psicologia para a educação (segundo e terceiro capítulos). Seguidamente, a obra escocesa fixa o sentido de determinadas palavras-chave do manual (quarto capítulo), discute o valor educativo das matérias leccionáveis, sobretudo as científicas (quinto capítulo), e trabalha os problemas da ordem psicológica e/ou lógica dos estudos (sexto e sétimo capítulos). Estes dois últimos capítulos são completados pelos capítulos 10 e 11, que debatem a questão da educação clássica face à educação liberal. O extenso capítulo oitavo, dedicado aos métodos, "the main topic", como o autor sublinha no prefácio (Bain, 1879/1897: vi), inaugura a segunda parte da monografia. Bain fá-la decorrer do percurso anterior, observando como a "consideração a fundo da ordem ou sequência [lógica dos estudos] ilumina a tarefa a tomar agora em mãos – expor, em detalhe, os métodos de ensino" (Bain, 1879/1897: 230). A exposição dos métodos, em *Education as a science*, inclui a exposição circunstanciada do ensino das aquisições estruturantes ou "constructive acquirements" (o falar; o desenvolvimento motor ou "the manual constructiveness"; o ler); do ensino da lição de coisas ou "the object lesson"; do ensino da geografia; da história; e da ciência (a aritmética; as matemáticas superiores; e a história natural); do ensino prático ou experimental; do ensino oral e por compêndios ("text-books"); e a consideração dos exames em geral. Têm exposição separada o exame minucioso de tudo o que comporta o ensino da língua materna, após a iniciação (capítulo 9), e as abordagens selectivas do ensino moral e artístico (capítulos 12 e 13). Ver, a propósito destes capítulos 9, 12 e 13, as observações do autor no prefácio. Fecham o livro o capítulo 14, titulado "Proporções", cerne de um programa ou *curriculum* bem construído, segundo Bain (1879/1897:

434); e um "Apêndice", o qual é constituído por "mais exemplos da lição de coisas" e pelos métodos para "explicar os termos [que ocorrem] de passagem" no decorrer das lições.

<sup>17</sup> Na edição portuguesa de *Education as a science* não se encontram traduzidas as páginas 274 a 276 da edição que consultei em língua inglesa (a partir de "The point of sequence . . ." a ". . . the future lessons; on it they can see . . ." Bain, 1879/1897). Cf. Bain, 1905: 274.

<sup>18</sup> Comentando a recepção de *Education as a science*, Peter Cunningham observa "o relativo falhanço, junto dos professores [britânicos], deste tipo de livros teóricos" (Cunningham, 2000: 4). Em contrapartida, certamente devido à propensão científica da obra escocesa, Gabriel Compayré traduzirá e difundirá de imediato o livro, reservando-lhe um lugar na história de uma ciência da educação em França. Olhando a datas, face à primeira edição escocesa, de 1879, tem-se uma segunda edição francesa, em 1880. A pouca adesão que esta obra teve junto dos professores britânicos do ensino elementar, seus contemporâneos, parece devida à cuidada e extensa fundamentação lógica e psicológica presente no livro, anterior e "preparatória" da exposição dos métodos de ensino, como justifica o autor (Bain, 1879/1897: vi). O texto de *Education as a science* não é a exposição abstracta do trabalho do professor, na medida em que tal fosse possível, mas tem o peso de uma divisão do texto em que cerca de metade das páginas se dedicam, mais do que à exposição psicológica do aluno, à discussão da elaboração do currículo escolar (ver nota 16, de apresentação dos capítulos da obra).

<sup>19</sup> *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* começou por ser uma brochura reunindo artigos, em 1905 (primeira edição), tendo ganho em 1909 (segunda edição) a forma do primeiro de vários volumes anunciados mas nunca editados. Esse é o testemunho do autor ao apresentar a quinta edição, em 1915, reiterado por Pierre Bovet no prefácio à nona edição, em 1946, já após o falecimento de Edouard Claparède (Claparède, 1905/1972: 5, 9). Ao invés do projectado "tratado consagrado à psicologia da infância", composto por vários tomos, Claparède irá revendo e engrossando as sucessivas reedições da publicação de 1909 (Claparède, 1905/1972: 9). Em 1920 (oitava edição) o que se encontra é um "grande livro", de onde Claparède retirará, por exemplo, *L'éducation fonctionnelle* (Bovet em Claparède, 1905/1972: 6). Posteriormente, uma primeira edição póstuma, de 1946 (nona edição), edita em dois volumes duas das quatro partes da oitava edição (Bovet em Claparède, 1905/1972: 6). Com a nona edição publica-se *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Le développement mental*, primeiro volume, reeditado em 1951 (10ª edição), em 1964 (11ª edição) e 1972 (reimpressão da 11ª edição); e *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Les méthodes*, segundo volume, reeditado em 1952 (10ª edição), e em 1967 (11ª edição).

<sup>20</sup> Atendendo a que *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* é uma obra composta por textos com diversas proveniências e de diferentes épocas (ver nota acima) é útil procurar datar a redacção original destas páginas iniciais. A data de publicação ou de redacção de "*Psicologia e educação*" (Claparède, 1905/1972: 71-98) não a consegui em nenhuma fonte externa. Tendo em conta que as referências cronológicas bibliográficas ou institucionais aí anotadas em rodapé são 1898, 1903, 1906, 1911, 1912, 1913, e a que em 1911 ainda se estava na quarta edição, "*Psicologia e educação*" deve ter sido um texto introduzido a partir de 1915 (quinta edição). Por uma questão de coerência com o processo efectuado com a obra examinada de Alexander Bain, recorro aqui as grandes divisões do livro de Edouard Claparède, tal como se encontra na 11ª e última edição (Claparède, 1905/1972 e 1905/1967). Dividido em dois volumes, o primeiro comporta, assinados por Bovet, o prefácio à "edição póstuma" (nona edição) e "os últimos anos de Edouard Claparède". Seguem-se "extractos do prefácio do autor à quinta edição (1915)" e "à oitava edição (1920)"; "autobiografia"; e o texto que constitui propriamente o primeiro volume, titulado "o desenvolvimento mental". Antes dos nove capítulos em que este volume se divide, o preâmbulo denominado "psicologia e educação" justifica a necessidade de uma ciência da educação. Seguem-se "o crescimento físico" (primeiro capítulo); "repercussão do crescimento físico sobre as funções mentais" (segundo capítulo); "o jogo" (terceiro capítulo); "a imitação" (quarto capítulo); "para que serve a infância" (quinto capítulo); "a educação funcional (ou 'atraente')"

(sexto capítulo); "jogo e trabalho" (sétimo capítulo); "concepção psico-biológica do interesse" (oitavo capítulo); "evolução dos interesses" (nono capítulo). O segundo volume, titulado "os métodos", é introduzido por "a psicologia de Edouard Claparède", com assinatura de Piaget. Divide-se em "métodos de investigação" (1 – "métodos gerais"; 2 – "métodos especiais"; 3 – "aparelhos"; 4 – "os erros de observação"); "medição dos fenómenos" (1 – "porque se mede?"; 2 – "representação gráfica"; 3 – "medida das grandezas absolutas"; 4 – "medida das grandezas variáveis"; 5 – "estatística e percentagens"; 6 – "medida das relações"; 7 – "gradação dos fenómenos qualitativos"); e "métodos de interpretação" (1 – "explicar e compreender", 2 – a interpretação da actividade mental da criança).

<sup>21</sup> Confirmando a força das palavras introdutórias de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, recorro que Edouard Claparède é o autor invocado por Alberto Pimentel Filho nas *Lições de pedagogia geral e de história da educação* para rebater as vozes dos que, face aos contributos da ciência, ainda se levantam a favor da prioridade do tacto ou do bom senso do professor (Pimentel Filho [1919]/[1932]: 36-38). As palavras de Claparède que Pimentel então parafraseia são precisamente as constantes no preâmbulo da obra do psicólogo suíço (Claparède, 1905/1972: 71-98). Nomeadamente, Pimentel Filho chama Claparède para rebater os argumentos dos que "ainda levam mais longe do que William James a sua desconfiança acerca do valor prático da Pedagogia" ([1919]/[1932]: 36). William James é apresentado como exemplo de uma "individualidade de destaque" (Pimentel Filho [1919]/[1932]: 35) que quebra a unanimidade face à "importância atribuída à ciência da educação" ([1919]/[1932]: 34). Pimentel cita a primeira conferência de *Talks to teachers on psychology*, onde o psicólogo norte-americano, através de termos como "tacto", advoga a legitimidade e autonomia da prática docente face à ciência (James, 1899/2001: 1-6). A fim de relatar esse ponto de vista, Alberto Pimentel adapta à relação entre a pedagogia científica e o trabalho do professor o comentário que William James faz à ligação entre a psicologia e a "arte do ensino (the teaching art)". O manual português lembra ou informa os seus leitores de que:

"Para William James, o conhecimento da pedagogia 'não é absolutamente [ou de todo] suficiente para fazer um bom educador. Em qualquer circunstância, toma-se necessário que este possua um dom adicional, um tacto feliz, uma habilidade tal que lhe permita saber como há-de falar e proceder em presença dum aluno. Esta faculdade de penetrar na alma da criança, este tacto necessário perante uma situação dada, são o alfa e o ómega da arte educativa" (Pimentel Filho, [1919]/[1932]: 35. A versão do manual, que aqui transcrevo, é feita a partir da tradução francesa. Cf. James, 1906/1926: 15 e James, 1899/2001: 3-4).

Nessa passagem, citando agora o texto original, James concluirá que "estas são coisas para as quais a psicologia não nos pode de forma alguma ajudar" (James, 1899/2001: 4). Aparentemente, William James era uma voz solitária neste domínio. A questão era ser uma voz académica e pública defendendo uma tese controversa como a legitimidade e autonomia da prática docente face à ciência, por oposição a uma voz anónima e vulgar, de quem tal se poderia mais razoavelmente esperar. O isolamento académico de James é notado por Nanine Charbonnel (1988: 42-43). No contexto da sua linha de investigação, Charbonnel discute a ambiguidade da posição de W. James, comentando até que ponto uma concepção moderna de ciência permite, coerentemente, defender um espaço autónomo para o tacto ou para a habilidade. Mas também se verifica a ambiguidade inversa, se fizermos a história não de uma ciência da educação mas sim da profissão docente. A obra de Alberto Pimentel Filho pode justamente fazer precisar a dificuldade em que se encontrava a literatura profissional ao procurar, coerentemente, subordinar à ciência a actividade do professor.

Alberto Pimentel Filho, o autor que convoca Edouard Claparède na luta contra um lugar central do "dom", da intuição ou do "bom senso" na formação dos professores ([1919]/[1932]: 36-38), é também autor de um manual de didáctica da língua materna e da aritmética ([1933]). Na apresentação deste seu livro de didáctica, o autor censura a "região da dialéctica ou da reportagem pedagógica, em que muitos se aventuram, por lhes ser talvez mais cómoda de trilhar do que o acidentado terreno da prática" (Pimentel Filho, [1933]: s. p.). Pimentel afirma que a *Súmula didáctica* será "certamente mais útil" aos professores primários "do que os precedentes" títulos até então publicados pelo autor ([1933]: s. p.). Esta afirmação tem de

ser tomada no seu peso e amplitude. Pimentel Filho foi um autor que, para além do seu percurso como educador na escola normal, se formou no domínio da medicina e foi o autor de obras que marcaram a literatura da ciência da educação em Portugal (*Psicofisiologia*, 1916/c.1927; *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, [1919]/[1932]; *Pedologia*, c.1929-s.d./1935-1936). Alberto Pimentel Filho assinou, por exemplo, a condensada e vigorosa defesa (e exposição) da ciência pedológica em "Necessidade da psicopedologia" (1929). Em que fica o autor? A disparidade entre as afirmações da *Súmula didáctica* (Pimentel Filho, [1933]) e o conjunto da sua obra escrita permitem inclusivamente duvidar se se trata do mesmo autor. A ser o mesmo, pela figura de Alberto Pimentel Filho passa a dualidade do próprio campo da formação de professores entre os séculos XIX e XX: entre a disciplinabilidade da ciência e o exercício do trabalho docente. (Para a discussão do lugar deste autor na história da ciência da educação e na história da formação de professores consultar Nóvoa, 2003. Um caso semelhante ao de Alberto Pimentel Filho, de embaraço ou ambiguidade provocados pelo esforço de subordinação da prática docente ao conhecimento da ciência, encontra-se no pensamento de António Aurélio da Costa Ferreira – ver nota 9 do epílogo.)

<sup>22</sup> Na linha das concessões feitas ao combater a suficiência da fundamentação empírica da acção docente – uma suficiência baseada em noções como o "bom senso" – Claparède enumera na *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* uma constelação de termos que designam a prática profissional docente fora da alçada da ciência e a autonomia desta prática:

"... não nego – é uma evidência – que, no que toca à aptidão para educar, existem grandes diferenças entre as pessoas. Efectivamente, a par dos conhecimentos positivos necessários a esse sacerdócio, intervêm qualidades de ordem afectiva, simpatia, penetração, doçura, prestígio, paciência, tacto, habilidade (*doigté*), etc., que são muitas vezes naturais (*natíves*) e que muitas vezes também não se adquiririam." (Claparède, 1905/1972: 78-79).

Voltando depois ao fio da sua argumentação, Edouard Claparède conclui perguntando se, todavia, não é também evidente que a existência oportuna de tais disposições não "dispensa de constituir uma ciência pedagógica", assim como um músico naturalmente dotado não se exime ao exercício da aprendizagem musical (Claparède, 1905/1972: 79).

<sup>23</sup> A tradução espanhola de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* foi feita inicialmente a partir da segunda edição alemã, e é publicada em 1928. Contém o prefácio da primeira e da segunda edições alemãs, datadas, respectivamente, de 1921 e de 1927. Em 1934 surge uma segunda edição da tradução em castelhano, posterior à morte de Georg Kerschensteiner, falecido em 1932. A segunda edição espanhola incorpora as alterações feitas pelo autor na terceira edição alemã. Em 1956 é reimpressa a segunda edição da obra em língua castelhana. O livro continuou a ser reeditado em alemão, pelo menos, até 1965. (No catálogo da biblioteca da Universidade de Munique constam, para além da edição original, de 1921, edições de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* em 1949, 1952, 1955, 1959, 1961 e 1965.) Para a presente dissertação consultei a primeira edição alemã e a reimpressão de 1956 da tradução espanhola. A disparidade entre as datas não é significativa dado que o primeiro e segundo capítulos, objecto da análise, se mantiveram essencialmente inalterados ao longo das três edições em vida do autor. As mudanças introduzidas por Kerschensteiner no texto alemão, na segunda e na terceira edição, foram feitas na última das quatro partes em que a obra se divide (cf. Kerschensteiner, 1921/1956: 10-11).

Em conformidade com o que fiz para as publicações de Alexander Bain e de Edouard Claparède, especifico as partes em que se divide *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. A primeira das quatro partes intitula-se "a forma geral de vida do educador". Divide-se em sete pontos: "diferentes acepções da palavra 'educador'"; "a essência do acto pedagógico"; "o acto pseudo-pedagógico"; "os tipos de formas de vida"; "a forma de vida social em Pestalozzi"; "o professor de pedagogia e o professor pedagógico"; "determinação exacta da posição do educador no tipo social de forma de vida". A segunda parte da obra titula-se "elementos essenciais da natureza do educador". (Nesta secção foi acrescentada uma referência a Pestalozzi que não consta na primeira edição. Ver Kerschensteiner, 1921: 51; 1921/1956: 64.) Divide-se em oito

pontos, distribuídos entre a apresentação das quatro "características" que "definem" a natureza do educador; o estudo em separado de cada uma das quatro características; um "resumo dos resultados"; de "o bom humor como disposição da alma (seelische Veranlagung)"; e de "o fundamento religioso". Na terceira parte trata-se de "o educador como professor". Na primeira edição dividia-se esta parte em seis pontos, tendo a partir da segunda edição sido acrescentado um sétimo ponto. (Nesta secção existe igualmente um longo parágrafo que foi introduzido apenas na terceira edição. Cf. Kerschensteiner, 1921/1956: 110-111. Por outro lado, o último parágrafo da secção, em 1921, foi retirado a partir da segunda edição. Finalmente, a terceira edição acrescenta face às anteriores que Pestalozzi se consagrou "com religiosidade profunda" ao feto da sua existência. Cf. 1921/1956: 112.) Expõem-se aí as "diferenças exteriores" entre o "educador" privado (entre os exemplos históricos estão os primeiros anos de docência de Kant, Herbart, Hoederlin) e o "professor" de uma classe (seja do ensino elementar ou superior); e as diferenças que, nestes, passam pela "orientação objectiva e [a] pessoal", i.e., ou para a matéria de ensino ou para as pessoas a ensinar; pela "capacidade para dirigir uma classe"; pelo "preenchimento por valores", no caso dos professores de história ou de literatura; finalmente, após o "resumo dos resultados", defende-se a "exigência de personalidade". A última e quarta parte intitula-se "a formação do professor" e a partir da segunda edição divide-se em sete pontos (seis, na primeira edição). As alterações sofridas por esta última parte ao longo das três edições revistas pelo autor exigiram uma exposição atenta ao pormenor dessas mudanças. Não a oferecendo, registo apenas que essas alterações ao texto não se verificam na estrutura da secção. Esta manteve inalterada a referência a "quatro necessidades fundamentais (*Grundforderung*)" da formação dos professores; à relação entre a primeira destas necessidades e a reforma escolar; à "organização externa da formação do professor"; tendo-se acrescentado, desde a segunda edição, a atenção à "realização prática da organização" da formação do professor.

<sup>24</sup> Convite similar foi dirigido pelos estudantes a Max Weber, instado a dissertar sobre "ciência como profissão e política como profissão" (1921: vi; 1921/1956: 6). Do convite dirigido a Max Weber resultou *Politik als Beruf. Wissenschaft als Beruf*.

<sup>25</sup> O autor refere que publicou na Suíça uma primeira versão da obra, em 1919, sujeitando-a depois a desenvolvimentos, perante os pedidos para uma edição alemã. Deste processo resultou a publicação de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, em 1921 (1921: ix; 1921/1956: 8).

<sup>26</sup> De acordo com Kerschensteiner, a "confusão frequente entre o educador teórico e prático, ou falando mais propriamente, a distinção insuficiente entre aptidão teórica e prática em matéria educativa, representa um papel essencial no problema da formação do professor" (1921: 6; 1921/1956: 19). Pode ler-se esta mesma posição num dos manuais portugueses (Lima, 1930: 13. A passagem encontra-se transcrita no anexo IV).

<sup>27</sup> Falo de qualquer trabalho que seja, inclusivamente, do trabalho do investigador. Nesse caso, trata-se de o académico encarar não o produto, mas a tarefa ou o labor quotidiano da pesquisa.

<sup>28</sup> A partir da segunda edição de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* é mencionada uma quinta característica – ou quinto indício ("*Merkmal*") – de se estar perante um potencial educador. Esta quinta característica está relacionada com a imersão e trabalho para os valores da comunidade a que o educador pertence (cf. Kerschensteiner, 1921/1956: 54-55). Desde a primeira edição, Kerschensteiner acrescenta à análise das quatro características do modo de ser de um educador, o elemento em que estas se devem mover, a saber, a "natureza social [do educador], cujo rasgo essencial (*Grundzug*) é o amor" (1921: 45, 1921/1956: 55). O "amor", em contexto mais vasto, estará ligado ao que – seguindo Harald Höfding – Kerschensteiner designa como "bom humor" (Kerschensteiner, 1921: 45; 1921/1956: 55. Para a análise do "bom humor" ver 1921: 76-80; 1921/1956: 83-86).

<sup>28</sup> Num estudo clássico para a filosofia da educação anglo-saxónica, Israel Scheffler discute as diferenças entre o uso do verbo ensinar no sentido de “sucesso” e no sentido “intencional” (1960/1974: 60-69). Enquanto pelo primeiro caso entendemos “ensinar” no sentido de *alguém ter sido ensinado*, no segundo caso restringimos o uso do verbo ao propósito e intenção de ensinar, sem concluir pelo êxito da acção (Scheffler, 1960/1974: 60-61). Prudentemente, Scheffler concluirá que o facto de o “sucesso ser também atingido [para além do propósito de o obter] depende de factores fora do alcance dos nossos esforços: [nesse caso] o universo deve cooperar” (Scheffler, 1960/1974: 68).

<sup>30</sup> Não é no debate entre a prevalência da ciência/da experiência na formação e também na actividade do professor que pretendo mover esta dissertação. Registo apenas que este debate parece ser ainda hoje iluminado por um artigo publicado por Kenneth M. Zeichner nos anos 1980. Neste artigo Zeichner “procura[va] articular” o leque de diferentes “orientações para a formação de professores” que existiam, à data, nos Estados Unidos da América (1983: 3).

<sup>31</sup> Literalmente, i.e., “como a palavra ‘tactus’ ela própria nos diz (*wie das Wort ‘tactus’ selbst uns sagt*)” (Kerschensteiner, 1921: 54; 1921/1956: 66). Esta leitura literal que Kerschensteiner faz do “tacto” pedagógico vai ao encontro de uma discussão suscitada por Donald Davidson acerca de como a metáfora produz os seus efeitos. Num artigo que levantou imediata polémica (cf. as respostas de Blake, 1979, e Goodman, 1979), Davidson afirmava: “o uso especial que damos na metáfora à linguagem não está – não pode estar – em ‘dizer algo’ especial, não interessa quão indirectamente. Porque uma metáfora *diz* apenas o que mostra de caras – normalmente, uma óbvia falsidade ou uma verdade absurda. E esta clara verdade ou falsidade não necessita de nenhuma paráfrase – o seu sentido é dado pelo significado literal das palavras” (Davidson, 1978/1984: 259. *Itálico no original*).

<sup>32</sup> Este alemão de 67 anos evoca a sua experiência profissional como professor no capítulo em que, ao tratar de “o educador como professor”, analisa “a capacidade para dirigir uma classe”. Georg Kerschensteiner descreve:

“Quando deixo deslizar pela minha alma a recordação das minhas lições de matemática, matéria de ensino que dificilmente pode ser atractiva para a totalidade dos alunos, comprovo que . . . [ainda que eu] aparentemente esteja dominado pela matéria [de ensino], deslizo o olhar pela classe e observo o rosto de cada aluno. Mil observações exercem influência a partir das zonas marginais da consciência sobre o curso e a forma da lição; perguntas e respostas derramadas sobre todas as cabeças multiplicam o número das percepções meio conscientes que operam sobre os desenvolvimentos lógicos e as operações metódicas que tenho no campo da acção. Também o aluno que não tenha sido interrogado participa, graças a este fogo cruzado, da sensação de encontrar-se dentro do meu círculo mágico.” (1921: 99; 1928/ 1956: 101-102).

Este texto, escrito na primeira pessoa, retratando um professor em plena situação de trabalho, é citado e trabalhado por Jakob Muth ao ilustrar o modo como Kerschensteiner aborda o tema do “tacto pedagógico”, no contexto da literatura específica alemã (Muth, 1962/1982: 63).

<sup>33</sup> Para além dos jornais e revistas de pedagogia e didáctica os autores belgas utilizaram, como fontes do seu trabalho, relatórios das “conferências de professores”, de assistência obrigatória na lei belga desde 1842, e entrevistas (Depaepe *et al.*, 2000: 16). A justificação do arco temporal considerado, 1880 a 1970, com focalização nas décadas de 1880, 1930 e 1960, é feita por factores de ordem económica e política em articulação com características próprias ao “dinamismo interno do comportamento educativo” (Depaepe *et al.*, 2000: 15).

<sup>34</sup> Para a argumentação desenvolvida no livro o que importa, na passagem citada, não é a análise do “olhar” ou da “intuição” do professor. Nessa passagem joga-se a contraposição entre “‘olho’ pastoral” do professor tradicional e o “‘ouvido’ que escuta” da “pedagogia emancipatória”, baseada no diálogo. Os autores procuram demonstrar que, ao longo dos cerca de

100 anos considerados, o professor nunca deixou de ser o que utiliza "o seu olhar de pastor", em detrimento do "ouvido" que escuta" da pedagogia alternativa (Depaepe *et al.*, 2000: 246).

<sup>35</sup> Esta posição (ver também a nota acima), independentemente da fundamentação empírica e conceptual com que o estudo a procura escorar, suscitou uma viva crítica de parte da comunidade docente belga. Marc Depaepe refere-se esta reacção como exemplo do "perspectivismo" que ronda não só o trabalho dos investigadores como a interpretação dos leitores de uma investigação. As conclusões de *Order in progress* (na publicação original, *Orde in vooruitgang*, 1999) foram lidas como um ataque ao carácter inovador e progressivo da escola. Ver Depaepe (2004).

<sup>36</sup> O recurso a estudos focalizados em distintas regiões ou países, com cronologias aparentemente comuns, levanta problemas teóricos e metodológicos próprios da educação comparada. Contudo, a perspectiva da educação comparada não está presente nesta dissertação. Fica o registo dessa falta, e um apontamento, nesta nota, sobre alguns caminhos de investigação. O trabalho desenvolvido por António Nóvoa nesta área, movido por uma preocupação nascida no universo profissional docente, permite visionar claramente as fronteiras – e a movimentação de fronteiras – entre o mundo dos professores e os universos científico e político (ver, por exemplo, os trabalhos reunidos em Nóvoa, 1998b). Os problemas metodológicos colocados por Jürgen Schriewer, embora debruçados sobre o universo das ciências da educação (e não da formação de professores ou de uma cultura profissional), tocam no âmago de o que é o "método comparativo" (ver o estudo de 1988/1992). Marc Depaepe conclui neste sentido, num artigo de síntese sobre a investigação comparada, ao afirmar que quem "quer que deseje praticar educação comparada acabará, efectivamente, na abordagem do sistema teórico" (*the system-theoretical approach*), remetendo para os trabalhos de W. Wielemans e J. Schriewer (Depaepe, 2002a: 120). Finalmente, a formação de grupos que reúnem investigadores de variadas proveniências geográficas está gerando as redes de trabalho de uma história da educação comum, i.e., comparada. É o caso dos núcleos constituídos e laborando ao abrigo da European Educational Research Association (ECER), International Standing Conference in History of Education (ISCHE), do Fund of Scientific Research-Vlaanderen, Leuven (FWO), e do Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS). Para uma identificação mais pormenorizada destes grupos de trabalho ver Depaepe, 2002a: 121.

<sup>37</sup> Michèle Roulet publica em 2001, sob um novo título, uma versão da tese de doutoramento, datada de 1998. A edição de 2001 é de alguma forma uma nova obra, face ao texto apresentado na Universidade de Genebra, em 1998. As diferenças não estão no conteúdo mas na extensão e desenvolvimento dos mesmos. Em 2001, desaparece o capítulo 1 da tese e todos os outros capítulos se apresentam como versões menos extensas do texto de 1998. Por outro lado, em 2001, a introdução encontra-se reformulada face a 1998, e a conclusão é uma redacção desenvolvida das reflexões iniciais e finais do capítulo de encerramento da tese. Posto isto, justifica-se que as duas obras sejam tratadas como duas referências bibliográficas distintas.

<sup>38</sup> Num artigo posterior, a autora focaliza uma das pistas de investigação deixadas pelo seu trabalho. Procura explorar "como se articula essa nova razão educativa", surgida na França de fim do século XIX, e oscilante entre as ciências da natureza e o humanismo (Roulet, 2002: 223, 238).

<sup>39</sup> Michèle Roulet vê no termo "tacto" a referência ao amor pelas crianças. Ao introduzir a passagem aqui transcrita de Alengry interpreta-a como apontando a "regra de ouro que será, em educação: amar as crianças, ser bondoso com elas" (Roulet, 1998: 176); e o preceito pedagógico "ter tacto", também já citado, é apresentado pela investigadora em conjunto com "ser [o professor] afectuoso com a criança", resumindo-se tudo "a duas palavras: amar [a] criança" (Roulet, 2001: 145).

---

<sup>40</sup> A diferenciação geográfica e histórica dos termos da história da educação é uma necessidade apontada por diversos autores. No caso, o peso histórico da psicologia na procura de cientificação da pedagogia é um facto que precisa de ser enquadrado geograficamente. O fenómeno não se verificou na área germânica, a atender aos estudos desenvolvidos por Jürgen Schriewer, e também Edwin Keiner (algumas das vezes, em conjunto), comparando França e Alemanha. Para um breve mas esclarecedor apontamento sobre este caso particular ver a recensão de Marc Depaepe ao trabalho publicado por Edwin Keiner em 1999, nomeadamente, nas observações ao capítulo 3 (Depaepe, 2001b). Para uma referência às diferentes histórias presentes nos termos "*pédagogie*" e "*Paedagogik*" ver Roullet, 2001: 7-8.

<sup>41</sup> A referência ao "tacto" ou ao "bom senso" não desapareceu da literatura de formação de professores. Na literatura anglo-saxónica actual sobre formação de professores é possível encontrar referências a palavras-chave que são ou relativamente equivalentes – "pensamento reflexivo", em Donald Schon – ou efectivamente os mesmos termos que analiso nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica – "inteligência pedagógica", em Louis Rubin, "tacto" pedagógico, em Max Van Manen (Girão, 2002). Max Van Manen, um holandês que é professor universitário no Canadá, constitui a principal referência bibliográfica dos trabalhos que presentemente utilizam este conceito fora do universo de língua germânica. O seu livro *The tact of teaching* (1991a) foi levado para o universo editorial escandinavo (a publicação norueguesa é de 1993), ibérico (*El tacto en la enseñanza*, 1999) e asiático (a edição é da China Education Science Press, 2001).



## **CAPÍTULO 2**

### **“Tacto”, “bom senso” e “prudência” segundo Hans-Georg Gadamer: Autonomia e legitimidade do conhecimento hermenêutico**

No primeiro capítulo procurei demonstrar que é possível ver a literatura de formação pedagógica e didáctica dos professores primários como uma literatura profissional que, ao focalizar o trabalho do professor em situação, procura enunciar as regras não transmissíveis do trabalho docente. Para além disso, procurei mostrar que a expressão da regra de trabalho que não é transmissível é feita através de termos como “tacto” ou “bom senso” do professor. Neste segundo capítulo, coloca-se o problema de compreender o significado gnoseológico da utilização destes termos num contexto histórico em que se institui uma ciência da educação.

Que é que está em causa na literatura de pedagogia e de didáctica do magistério primário de finais de Oitocentos a meados de Novecentos, quando usa termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico? Nomeadamente, que significa a utilização destes conceitos não científicos num contexto de cientificação? Várias respostas são possíveis, e assim o discuto no início deste capítulo. Adopto, por razões que exponho, a perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Na óptica da hermenêutica filosófica, utilizar termos como “tacto” ou “bom senso” é apontar para um tipo de conhecimento pré-científico e/ou legítimo e radicalmente autónomo, determinante do trabalho do professor enquanto *praxis* docente. Em suma, com base em Gadamer, sustento que o recurso a termos como “tacto” ou “bom senso” profissional para descrever a regra não transmissível do trabalho do professor em situação significa enunciar uma forma de conhecimento autónoma e legítima: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor.

## 1. Apelo ao “tacto” ou “bom senso” do professor ao longo do período de constituição da educação como ciência (fins do século XIX-meados do século XX)

### 1.1. O problema do apelo ao “tacto” ou “bom senso” do professor

O problema que está contido na enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” pela literatura de pedagogia e de didáctica de fim do século XIX a meio do século XX pede uma forma de enquadramento que está fora do âmbito e possibilidades deste trabalho. Em primeiro lugar, só o domínio do processo de constituição da educação como ciência, a par do ambíguo estatuto profissional dos professores face aos “*experts*” (Nóvoa, 1998c), poderia fornecer um contexto histórico específico. Só este contexto histórico permitiria avaliar o custo a um tempo gnoseológico e institucional da permanência de termos como “tacto” ou “bom senso” na literatura profissional de pedagogia e de didáctica. Em segundo lugar, na presença histórica de termos como “tacto” ou “bom senso” na literatura profissional docente está o problema da relação entre “a teoria e a prática”, problema que um largo espectro de autores contemporâneos, de diversas regiões ou comunidades científicas e profissionais, debate segundo posicionamentos diversos, ausentes deste trabalho. Todavia, a simples menção destas formas de enquadramento permite definir a utilização de termos como “tacto” pedagógico pela literatura de formação de professores como o problema da persistência de uma forma de raciocínio e de actuação aparentemente à margem, para lá ou independente do raciocínio científico e das orientações dadas por este à prática docente ao longo do período da própria constituição da educação como ciência.

Pode-se ilustrar a ligação entre a enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” e a referência à existência de uma prática profissional docente não científica através das palavras e preocupações de um dos nomes fundadores de uma ciência da educação, Edouard Claparède. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905/1972) foi apontado no início do primeiro capítulo como um dos manuais da emergente ciência da educação. A atender às suas páginas iniciais (Claparède, 1905/1972: 71-98), também já aqui trabalhadas, a enunciação de termos como “bom senso” ou “tacto” corresponde à enunciação de um modo de trabalho docente não orientado pelo conhecimento científico. Nestas páginas Claparède procura introduzir o leitor no ponto de vista adequado a uma pedagogia científica. Concede que a “penetração”, o “tacto”, a “habilidade”, entre outras características afins, distinguem naturalmente os indivíduos (ver nota 22, capítulo 1). Mas propõe-se demonstrar como errónea a tese de que o “bom senso”, o “dom”, e a “prática quotidiana” dispensam o professor do conhecimento científico (ver páginas correspondentes no primeiro capítulo). Independentemente do fio argumentativo do autor, importa considerar a identificação que é feita entre termos como “tacto” ou “bom senso” e o conhecimento e a actuação

docentes considerados não científicos. Esta identificação, verificável na obra de Claparède, serve como evidência razoável da equivalência entre "tacto", ou afins, e acientificidade. Na literatura de pedagogia e didáctica de fim do século XIX a meados do século XX, a expressão da zona de não cientificidade da actuação docente parece ser feita, por excelência, por termos como "tacto", "bom senso" ou afins<sup>1</sup>. Admitindo esta equivalência, espantar-se ou interrogar-se pela presença da referência ao "tacto" pedagógico no período e literatura considerados é colocar o problema da existência de um domínio do trabalho docente à margem do conhecimento científico.

## 1.2. As respostas possíveis

Como se justifica a presença da referência ao "tacto" e ao "bom senso" na literatura de pedagogia e de didáctica do magistério primário ao longo de um período em que o processo de profissionalização dos professores foi a par com o de constituição de uma pedagogia científica? Várias respostas são possíveis, dependentes do quadro conceptual de onde parte o investigador.

Uma forma de interpretação do problema é a presente em *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 1905/1972), acima referida, e passível de ser encontrada na literatura contemporânea de investigação na área de formação de professores (cf. Rodrigues, 2001: 68). Nesta perspectiva, a referência e o apelo ao "tacto" e ao acientífico provirá da permanência de uma visão popular ou populista do trabalho do professor, é habitualmente explorada e alimentada pela facção conservadora das áreas políticas e administrativas, e mantém-se devido à rotina e resistência dos professores à mudança.

Uma outra resposta será a da literatura que mergulha o horizonte teórico em Michel Foucault, e, particularmente, nos trabalhos norte-americanos centrados na última fase da obra deste pensador. Nesta perspectiva, termos como "tacto" e "bom senso" apenas aparentemente estarão longe ou fora do alcance do círculo científico. O discurso das ciências humanas, a que uma pedagogia científica pertence, incluiria consequentemente a referência à necessidade de o professor trabalhar de uma forma penetrante e hábil. A transposição para o plano educativo de uma modernidade constituída pelos interesses e investimentos de uma subjectivação política levaria o professor a ter de (passar a) atender à individualidade, ao "eu" do aluno. O discurso do "tacto" pedagógico, presente na literatura profissional, seria alimentado pela própria literatura da academia, para levar a disciplina até onde ela aparentemente não seria possível. O governo das almas seria o verdadeiro objecto do "tacto" ou do "bom senso". Esta linha de investigação pode adivinhar-se nos trabalhos de Jorge Ramos do Ó, nomeadamente, em torno dos textos do "momento Compayrè" (2003: 113-125). Bernardino Machado é aí citado a propósito do "imenso tacto" que, interpreta Ó, exige a "tarefa de salvação das almas, a partir da própria matéria individual" (2003: 201). A mesma

linha de pesquisa se encontra em Marcelo Caruso que equaciona o conceito herbartiano de “tacto pedagógico” como “uma técnica para a produção de sujeitos” (1998: XXVII).

Outras teses e outras linhas de investigação são praticáveis, e estarão possivelmente neste momento representadas no espírito do leitor, segundo as suas próprias referências conceptuais. Nesta dissertação, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer é apresentada como sendo a opção que melhor se adequará, tanto conceptual como metodologicamente, ao material empírico analisado. Mas as restantes linhas teóricas possíveis, duas das quais foram atrás nomeadas, não perdem por isso a sua pertinência. Em parte isto deve-se ao facto de que apenas uma refutação cerrada, pormenorizada e sistemática poderia legitimamente afastar a possibilidade de um quadro conceptual concorrente. Está fora do alcance deste trabalho detectar, de acordo com os casos, as contradições empíricas, de enquadramento, ou mesmo de perspectiva teórica<sup>2</sup> que levariam a que um dado caminho conceptual não se apresentasse como, pelo menos, igualmente válido na leitura dos dados apresentados. Por outro lado, os caminhos de uma investigação partem de linhas de força muitas vezes insusceptíveis de defender por si próprias. Aprendemos que no trabalho intelectual há sempre outras opções. Resta-me deixar claras e como sendo defensáveis as razões pela opção da obra de Gadamer para a interpretação da presença de termos como “tacto” ou “bom senso” na literatura de pedagogia e de didáctica, entre sensivelmente 1870 e 1950, sem saber ou poder excluir, todavia, outras possibilidades.

### **1.3. Uma resposta construída de acordo com o pensamento de Hans-Georg Gadamer**

A perspectiva teórica que, segundo a presente dissertação, permite dar significado histórico e gnoseológico à presença de termos como “tacto” ou “bom senso” na literatura profissional docente é a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer<sup>3</sup>. São essencialmente de duas ordens as razões para esta escolha. Por um lado, Gadamer tematiza e debruça-se sobre os próprios termos que são aqui objecto de estudo, por outro lado, fá-lo no mesmo contexto histórico e epistemológico de cientificação do estudo sobre o universo humano da literatura profissional docente.

“Tacto”, “bom senso”, “prudência” estão entre os “conceitos humanísticos fundamentais (*humanistische Leitbegriffe*)” (Gadamer, 1960/2002a: [15]-[47]) que o filósofo convoca ao analisar o “significado da tradição humanística para as ciências sociais e humanas (*Geisteswissenschaften*)”, (Gadamer, 1960/2002a: [9]-[47])<sup>5</sup>. Gadamer é, portanto, em primeiro lugar, um autor que se debruça precisa e declaradamente sobre os mesmos termos ou conceitos que estão em estudo no objecto desta dissertação. Em segundo lugar, a convocação destes termos ou conceitos é feita num contexto semelhante ou paralelo ao que envolve o problema da justificação da presença de

termos como “tacto pedagógico” na literatura de pedagogia e de didáctica de Oitocentos e Novecentos.

O escopo de *Wahrheit und Methode* consistiu na (i) compreensão da natureza da investigação feita nas ciências sociais e humanas e na (ii) defesa da compreensão própria à investigação feita nas ciências sociais e humanas (Dutt, 1993/2001: 40; Gadamer, 1986/2002b: [37]-[43], [319], [453]). Defende Gadamer que ao longo dos séculos XIX e XX o trabalho ou *praxis* do investigador (e a “verdade” que este busca) mantém-se conduzido ou determinado fundamentalmente não pelo então emergente e todo-poderoso método da ciência moderna mas pelo tipo de conhecimento enunciado pelos termos da tradição humanista, *mutatis mutandis*, termos como “tacto” ou “bom senso”, no caso, do investigador social. Gadamer reconhece que não é esta a autoconsciência dos cientistas das humanidades (1960/2002a: [9] e [12-13]).

Para compreender o ponto de vista do filósofo alemão, o primeiro movimento é perceber que Gadamer distingue laboriosamente a autoconsciência do cientista (social ou das humanidades) da *prática* mesma da investigação (1960/2002a: [10] e ss.). A hermenêutica fala do que realmente se faz, como o formulava em 1960 a introdução *Wahrheit und Methode*:

“A hermenêutica que aqui se vai desenvolver, não é . . . uma exposição dos métodos (Methodenlehre) das ciências sociais e humanas, mas a tentativa de um acordo sobre o que são na verdade as ciências sociais e humanas, para além da sua autoconsciência metodológica, e o que as vincula à totalidade da nossa experiência do mundo.”  
(Gadamer, 1960/2002a: [3]).

Nas palavras de Habermas, este é o “caminho”, empreendido pela hermenêutica filosófica, “de uma crítica da autocompreensão das ciências sociais e humanas (*Geisteswissenschaften*), [autocompreensão considerada] metodologicamente falsa” (2001/2003: 100)<sup>6</sup>. Para Gadamer, a verdadeira metodologia da pesquisa social e humana – no sentido daquilo que é efectivamente praticado – é feita segundo aquilo que os termos “tacto” ou “bom senso” exprimem. Seguindo *Wahrheit und Methode*, o estudo da enunciação de termos como “tacto” e “bom senso” pela literatura pedagógica profissional constitui uma crítica à (auto)compreensão do trabalho do professor, metodologicamente falsa quando o entende segundo os parâmetros da ciência moderna. Gadamer convoca estes termos no início da sua obra maior para introduzir o leitor no efectivo modo de trabalhar, e conhecer, das ciências sociais e humanas. Assim, esta dissertação pode segui-lo, e apreciar na convocação de termos como “tacto” e “bom senso” a apresentação histórica de um efectivo modo de trabalhar, e conhecer, do professor – a apresentação histórica da *praxis* docente.

## **2. A dimensão hermenêutica do saber humano: Um conhecimento legítimo, autónomo, situado e não transmissível**

A presença histórica de um termo como “tacto” pedagógico na literatura profissional parece então equivaler à presença de uma forma de raciocínio e de actuação aparentemente à margem, para lá ou independente do raciocínio científico e das orientações dadas por este à prática docente. Esta declaração implica a demonstração da não cientificidade de termos como “tacto” ou “bom senso” e, para isso, tanto uma definição do que a modernidade considera “científico” como do que a antiguidade entendia pelos termos próprios ao saber do humano. Esta é uma reflexão feita a partir do pensamento de Gadamer o qual advoga a legitimidade e a autonomia do conhecimento prático, por outras palavras, o reconhecimento da dimensão hermenêutica do saber humano, inevitavelmente situada e não transmissível.

### **2.1. A crítica à ciência moderna e o porte prático da hermenêutica filosófica**

A enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” constitui a enunciação de uma zona de autonomia face ao conhecimento próprio da ciência moderna. Para esclarecer e justificar esta tese urge explicitar os conceitos-chave do pensamento de Gadamer que nela estão contidos. Em primeiro lugar, a obra de Gadamer insere-se num movimento de resistência ao domínio epistemológico e político da ciência tal como é concebida na modernidade. Utilizo o termo “movimento” de uma forma intencionalmente lata, mas veja-se, como exemplo deste desassossego conceptual, os pontos de acordo entre o pensamento de Hans-Georg Gadamer e a Escola de Frankfurt (Dutt, 1993/2001: 82-83), ou a duradoura discussão pública em torno da Oração de Sapiência do português Boaventura de Sousa Santos, *Um discurso sobre as ciências* (1987/1999). Com Gadamer, a alternativa à ciência moderna denomina-se hermenêutica filosófica. Neste contexto, a referência à “pré-cientificidade” de termos como “tacto” ou “bom senso” é a referência a um conhecimento legítimo. Em segundo lugar, em Gadamer, a hermenêutica designa o modo fundamental de o ser humano estar na existência<sup>7</sup>. A necessidade da hermenêutica ou da interpretação não é inicialmente nem fundamentalmente metodológica mas existencial, embora o filósofo a introduza a propósito da falsa consciência metodológica das ciências humanas, como atrás foi referido<sup>8</sup>. A necessidade de interpretar é determinante para o trabalhar e o viver de cada um ou, posto de outro modo, é determinante para a *praxis* nomeadamente, no caso que nos ocupa, a necessidade de interpretar será determinante para a *praxis* docente ou trabalho do professor em situação. No pensamento de Gadamer, e tal como o formula Carsten Dutt “em conversa (*im Gespräch*)” com o filósofo, em 1993, a hermenêutica possui uma “afinidade estrutural” com a filosofia prática (Dutt, 1993/2001: 15 e 78).

Destes dois aspectos da obra gadameriana presentes ou passíveis de defender como presentes na enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” pela literatura de pedagogia e de didáctica – a crítica à hegemonia da ciência moderna e o porte existencial ou prático da hermenêutica filosófica –, retira-se uma radical autonomia, com dupla ressonância. A autonomia factual do conhecimento de tipo prático, enunciado pelos termos “tacto” e afins, face ao conhecimento científico ou teórico, tal como foi introduzida por Aristóteles<sup>9</sup>; e a necessária autonomia deste conhecimento na medida em que radica na relação/compreensão da pessoa de cada um face à situação em que de cada vez se encontra, algo que ninguém pode fazer pelo próprio<sup>10</sup>.

Procurarei seguidamente expor a crítica de Gadamer à ciência moderna, assim como o porte prático da hermenêutica filosófica, tal como este a entende. O fito é esclarecer e justificar a afirmação de que existe a referência a uma zona de autonomia face ao domínio científico na enunciação de termos como “tacto” pedagógico. Antes disso, contudo, cabe apontar onde e como Gadamer apresenta e tematiza os termos que na linguagem natural falam desta autonomia: “tacto”, “bom senso”, “prudência”.

## 2.2. “Tacto”, “bom senso”, “prudência”: Os termos da tradição humanista

É nas páginas iniciais de *Wahrheit und Methode (Verdade e método)*, preliminares à exposição dos *Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik (Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica)*, que Gadamer introduz os “conceitos humanísticos fundamentais (*humanistische Leitbegriffe*)” (Gadamer, 1960/2002a: [15]-[47]. Ver nota 5). Nestas páginas, é feita a análise do significado da tradição humanista através do percurso histórico e reflexivo – ou hermenêutico – dos termos “formação (*Bildung*)”, “tacto”, “*phronêsis* (prudência)”, “*sensus communis*”, “juízo (*Urteilstkraft*)”, “gosto”. Ao convocar determinados autores (e no contexto desse uso assinado) serão também referidos “*prudentia*” e “*eloquentia*” – Vico –; “*wil*” (inteligência, sagacidade; espírito, graça), “*humour*” e “*sympathy*” – Shaftesbury –; “*bon sens*” – Bergson –; “*Hertz*” (coração), “*intuitu* (o olhar)” – Oetinger –; “*esprit de finesse*”, por oposição a “*esprit geometric*” – Pascal. Para além do significado e peso de cada termo no texto, dois termos marcam a reflexão de Gadamer, ainda que em tempos e lugares diferentes: “tacto” e “*phronêsis*”.

Dentro do universo das obras que consultei do autor, é no primeiro capítulo de *Wahrheit und Methode* que Gadamer tematiza o “tacto”<sup>11</sup>. A referência a este termo surge na discussão de “o problema do método” (1960/2002a: [9]-[15]), a questão com que Gadamer abre a obra, e a sua problematização desempenha um papel transversal e determinante dentro da exposição dos conceitos humanistas fundamentais. Por outras palavras, uma das portas de entrada na



hermenêutica filosófica consiste na teorização desse “tacto preciso (*recht*), que não se pode aprender nem imitar, o qual sustenta, como um elemento, a formação do juízo (*Urteilsbildung*) e a forma de conhecer das ciências sociais e humanas” (Gadamer, 1960/2002a: [20]). Trata-se fundamentalmente do mesmo “tacto” que, como procurei mostrar, é referido pelos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário entre 1870 e 1950, adequado à situação pedagógica.

Entretanto, *phronêsis* – particularmente, através da reflexão aristotélica – é um termo central e que Gadamer trabalha desde muito cedo<sup>12</sup>. Em 1930, o autor escrevia *Praktisches Wissen* (Saber prático) onde trabalhava na “elaboração da essência da *phronêsis*, em estreita ligação com o Livro VI da *Ética a Nicómaco*, estimulado por Heidegger” (Gadamer, 1960/2002b: [22]). Em 1960, em *Wahrheit und Methode*, “esta problemática ocupa um lugar central” (Gadamer, 1986/2002b: [22]); cf. Gadamer, 1960/2002a: [329]). Em 1980, Gadamer reafirma que a “virtude aristotélica da racionalidade, a *phronêsis*, acaba sendo a virtude hermenêutica fundamental”, recordando que esta “serviu de modelo para a formação da minha própria linha argumentativa” (1986/2002b: [328]). Para a presente dissertação, debruçada sobre o universo profissional, importa salientar como nesta centralidade da discussão aristotélica da *phronêsis* é visível a proximidade entre a hermenêutica filosófica e a filosofia prática. Mas, em última análise, o que está em causa é a universalidade da hermenêutica, para além da fronteira académica. Esta é a tese com a qual Gadamer abre “*Text und Interpretation (Texto interpretação)*”, e um estudo de 1984, inserido no debate sobre a centralidade adquirida pela linguagem no século XX:

“... a compreensão e a interpretação não aparecem apenas em manifestações da vida fixadas por escrito... atingem o relacionamento geral dos seres humanos entre si e com o mundo. ... A capacidade de compreensão [de entender ou perceber algo] é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza a sua convivência com os demais, actuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo. Nesse sentido, a pretensão de universalidade da hermenêutica está garantida.” (1986/2002b: [330]).

Procuo adiante apresentar o modo como a *phronêsis* serve de modelo para a hermenêutica filosófica de Gadamer, permitindo a formulação ou o esclarecimento positivo do tipo de conhecimento próprio da *praxis*. Desse modo, poderei fundamentar a tese da necessária referência à legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente não científica na literatura em análise no terceiro capítulo, expressa na enunciação de termos como “tacto”, “bom senso” ou “prudência”. Estarão então reunidas as condições para a iluminação histórica e conceptual que nesta dissertação proponho fazer às transcrições reunidas em anexo (anexo IV). Antes, resta apresentar negativamente a defesa da autonomia do tipo de conhecimento próprio da *praxis*. Esta é feita pela crítica gadameriana ao não reconhecimento dos limites da ciência moderna. O exame

da pretensão hegemónica do método científico enquanto caminho legítimo para a “verdade” corresponde em Gadamer ao anúncio de um outro tipo de conhecimento.

### 2.3. O falso problema da relação entre teoria e prática: Legitimidade do conhecimento prático

A crítica de Gadamer à hegemonia do modelo da ciência moderna é uma presença dominante na sua obra<sup>13</sup>. A declaração de guerra não é contra a ideia de ciência, na sua acepção lata, mas contra a acepção moderna de ciência, uma distinção sublinhada e desenvolvida por Gadamer. A ciência moderna caracterizar-se-á enquanto “método”, distingue-se não pelo seu objecto mas pelo procedimento (1986/2002b: [47]-[48], [186], [319]-[320]). O método da ciência moderna é, para lá da “variedade apresentada nas diversas ciências, . . . um conceito unitário” (1986/2002b: [48]; ver também 1986/2002b: [453]). Desde o procedimento exemplar da mecânica de Galileo Galilei, nas primeiras décadas de Seiscentos (1986/2002b: [186], [319]-[320], [337]); passando pela lógica indutiva exposta na conclusão de *System of logic*, de John Stuart Mill (1960/2002a: [9]-[10], [12]; 1986/2002b: [320], [451]) – “essa obra fundamental para explicar o surto científico dos séculos XIX e XX” (1986/2002b: [320]) –; até à conceptualização do “*trial and error*”, de Karl Popper (1986/2002b: [452]; 1960/2002a: [359], nota 300), a concepção de conhecimento válido para a ciência moderna repousa na possibilidade de controlo e verificação do saber (1986/2002b: [48], [50], [186]).

A comparação clássica, de J. S. Mill, entre a meteorologia e as ciências sociais e humanas é invocada por Gadamer como ilustrativa de o que é ou, melhor, como se obtém o conhecimento válido para a ciência moderna. O âmago da desigualdade entre a física e a meteorologia não está no trabalho metódico, comum a ambas, mas na maior ou menor completude dos dados (Gadamer, 1960/2002a: [9]-[10]). Da mesma forma, a diferença específica das ciências sobre o Homem face à das da Natureza assentaria na actual incapacidade daquelas de domínio de todas as variáveis, na insuficiência das observações possíveis, na consequente fraca generalidade das leis. O aumento de conhecimento, i.e., de dados controláveis e verificáveis, produziria o fortalecimento da ciência. Esta é a conclusão retirada da comparação entre a meteorologia e as ciências sociais e humanas. Por que é que é importante esta imagem? Por um lado, esta é a imagem por excelência da totalidade de acesso ao conhecimento válido com que a ciência moderna se apresenta à consciência dos homens, em geral, e dos cientistas, em particular. Por outro lado, esta mesma imagem revela a desadequação desta projecção à situação em que sempre e de cada vez se encontra cada homem.

Gadamer propõe a ideia de uma física humana completa: o “engenheiro social” (1986/2002b: [452]) seria aquele que saberia como tudo funcionava mas não o que fazer em cada situação (1986/2002b: [162]). Mais correctamente, ao saber o que fazer, o “engenheiro” sabê-lo-ia a partir de uma “suplementaridade entre a teoria e aquilo de que foi extraída [a teoria] e que chamamos de *praxis*” (1986/2002b: [234]). Era enquanto homem e não enquanto “engenheiro social” que saberia concretamente o que fazer. Ao decidir, necessariamente em situação, ao físico social – enquanto tal, não enquanto *aquele homem*<sup>14</sup> – faltaria sempre o “bom senso”, o “tacto”, em suma, o tipo de conhecimento próprio da prática. Será este o sentido a dar à analogia de Edouard Claparède entre o bom senso de um professor e o bom senso de um médico (ver página 15). O “bom senso”, explica o psicólogo, é aquilo que permite “considerar” uma dada prescrição médica “no conjunto das circunstâncias do meio” e não apenas “em si” (Claparède, 1905/1972: 76). Claparède ilustra as suas palavras com um caso claro de falta de senso, uma prescrição de estadia na Côte d’Azur a um doente de escassos recursos financeiros (1905/1972: 76). Nada no domínio da ciência permite ao médico saber adequar a prescrição ao caso que se apresenta. O saber provém então do homem que o médico é (ver nota 26). Provém daquilo que, recorrendo às palavras de Claparède, se chama o seu “bom senso”, o qual consiste, ainda nos termos do psicólogo, em ter “em conta o conjunto das circunstâncias e das contingências do momento presente” (1905/1972: 76). Este é o saber próprio do que os gregos denominavam *praxis*. Um saber hermenêutico, capaz de entender (“considerar”, nos termos de Claparède) o que se apresenta na situação que se vive, enunciado pelos termos da tradição humanista. No caso do trabalho docente, é o tipo de saber que termos como “tacto” ou “senso pedagógico” enunciam.

Nesta perspectiva, o tipo de conhecimento da ciência moderna, de natureza metodológica, deixa lugar vago no domínio da prática. A “prática” é um domínio para lá ou aquém da ciência, não científico (Gadamer, 1986/2002b: [49], [251], [459]) e legítimo (Gadamer, 1986/2002b: [194], [251], [459]). Esta conjunção – de um conhecimento não científico e contudo legítimo – é estranha apenas para olhos modernos, para quem a prática é lida apenas dentro do binómio da teoria e da prática. A prática, ou *praxis*, recordando a raiz grega, tem um significado mais lato, recorda Hans-Georg Gadamer:

“... precisamos de estar alertados de que a palavra *praxis* não deve ser entendida num sentido muito restrito – por exemplo, no sentido em que se fazem ‘aplicações práticas’ das teorias científicas. Certamente que o contraste familiar entre teoria e prática traz estes dois termos à proximidade um com o outro, e a aplicação de teorias certamente pertence à nossa prática. Mas existe mais no significado de *praxis*. Significa muito mais do que a óbvia relação com a teoria sugere. A palavra *praxis* aponta para a totalidade da nossa vida prática, toda a nossa acção e comportamento humanos, a auto-adaptação do ser humano como um todo no nosso mundo. Portanto, também tem a ver com a nossa

política, a consulta e o conselho político, e a nossa aprovação de leis. Em resumo, a nossa *praxis* é a nossa 'forma de vida'. E este é o tema da filosofia prática que Aristóteles estabeleceu." (Dutt, 1993/2001: 78-79).

É a tentativa hegemônica e totalizadora da ciência moderna, como pretendente a exclusiva detentora do saber ou do que define o saber como o saber válido, que produz um problema como o da relação entre a prática e a teoria<sup>15</sup>. A noção de "prática" sofreu segundo Gadamer uma degenerescência desde o seu conceito antigo, preservado todavia pela tradição humanista. A ciência moderna vê a prática segundo um olhar técnico, de domínio, de aplicação. A prática é o local onde sucedem as relações entre os fenômenos que são explicadas pela teoria. A prática é um caso singular da lei geral. Onde assim não sucede a "prática" não se percebe, pelo menos não é percebida pela ciência. Quando a prática não funciona como um caso exemplar da teoria será porque o conhecimento ainda não terá reunido observações suficientes ou hipóteses suficientemente engenhosas e abrangentes – tal como é dito pela imagem da meteorologia, utilizada por Mill. É um caso ainda em estudo. Numa perspectiva menos conceptual e mais técnica da ciência, vendo-a como "[algo] ensinável", como um "saber para todos" (Gadamer, 1986/2002b: [164]), a prática só resistirá ao saber científico devido a sujeitos menos capazes ou de má vontade, que não aplicam a regra e os princípios teóricos.

Em qualquer dos casos, subsiste o problema da relação entre a prática e a teoria, que é criado pela própria concepção e natureza da ciência moderna. Nesta, o ideal de conhecimento é o da verificação, a possibilidade de repetição de procedimentos. Para um saber ser válido, qualquer um tem de poder repeti-lo e reproduzi-lo, conceptual e processualmente. Onde essa repetição e reprodução não se dão, surge um problema. Não tanto porque não se compreende porque é que não se dá – pode esperar-se um futuro onde se virá a compreender o porquê –, mas por que se deveria poder dar essa repetição. A ciência moderna, ela "própria é técnica" (1986/2002b: [48]). A natureza da ciência moderna rejeita o que não pode explicar, i.e., reproduzir, verificar, certificar. Nesta ciência não há "falta de uma instância intermediária entre o conhecimento e a sua aplicação prática" porque não chega a haver espaço para tal instância (1986/2002b: [48]). A essência da técnica é ser acessível nela própria, a técnica é a possibilidade de reprodução de procedimentos. Logo, a ciência moderna deve ou deveria ser imediatamente (sem intermediários) repetível e transmissível e, com ela, toda a compreensão do Universo.

Sob este ponto de vista, a solução do problema da relação entre teoria e prática passa pela confrontação com a prisão histórica e epistemológica em que se encontra este problema. É possível a dissolução da própria ideia de haver um problema, pela dissolução da natureza da prática e da teoria tal como a ciência (técnica) a concebe. A hermenêutica filosófica remete-nos à língua grega, onde se guarda um outro entendimento dos termos. Hoje, lembra Gadamer, como

“diz a linguagem, ‘constroem-se’ teorias”: a “teoria moderna é um meio construtivo, pelo qual se reúnem unitariamente experiências e se torna possível o seu domínio” (1960/2002a: [458]). A reverso, contrapõe, a *theôria* antiga é, “primariamente”, “verdadeira participação . . . um sofrer (*pathos*), i.e., um ser tomado de modo arrebatador pela visão (*Anblick*)” (1960/2002a: [130]). Em geral, *theôria* era a “atitude de observar e de saber, na qual os gregos acolhiam a ordem do mundo” (1960/2002a: [458])<sup>16</sup>. Gadamer recorda que o eco desta antiga concepção de teoria temo-lo ainda na ideia, comum ao mundo antigo e moderno, de que pela teoria se dá a “superação do interesse prático e pragmático, que vê tudo o que encontra à luz das suas próprias intenções e objectivos” (1960/2002a: [458]).

Para o mundo grego, por outro lado, a prática ou a *praxis* é diferente da teoria, mas não através de uma qualquer relação, muito menos de dependência (dita aplicação), como na concepção moderna. Por *praxis* entendia-se a “acção”, o “facto de agir” (Bailly, 1901/1987). Por consequência, *praxis* era também a “execução”, a “empresa”, o “cometimento”; a “maneira de ser”; o “resultado duma acção” (Bailly, 1901/1987). Neste sentido, a *praxis* será o domínio da acção, onde se tomam decisões, onde se estabelece a conduta de cada um (*ethos*), onde acontece algo, onde há consequências para o próprio. Neste universo de sentido, e no horizonte da tematização aristotélica e da sua retoma por Gadamer, o domínio da *praxis* é um domínio próprio, autónomo, por si, onde o adequado não é o que pode ser designado como “o saber para todos, ligado ao conceito da ciência ensinável (técnica)” (Gadamer, 1986/2002b: [165]). A acção – o em situação – exige “o saber sobre o que . . . [a] é melhor para cada um” (Gadamer, 1986/2002b: [164]).

Gadamer observa que a tensão entre o saber teórico e o saber prático “é como tal já muito antiga”, sendo só na ciência moderna que se exporá como “real antinomia” (1986/2002b: [164]). Lembra a tematização desta diferença tal como foi feita por Aristóteles, onde “a relação entre a arte política e o sentido político (*technê* e *phronêsis*) parece não representar nenhum problema real” (1986/2002b: [164]-[165]; ver também [162]). Esta ausência de um obstáculo ou dificuldade passa pela distinção aristotélica entre os tipos de prova a pedir (ver secção 2.4 no capítulo 2). Noutros termos, passa pelo reconhecimento de que os saberes que podem ser aprendidos (saberes técnicos) preenchem “apenas áreas parciais do saber e do saber-fazer prático que nunca poderão cobrir toda a esfera da acção” (Gadamer, 1986/2002b: [165]).

Finalmente, o domínio da *praxis* é não só autónomo como determinante no que toca à vida dos homens<sup>17</sup>. Em 1972, no posfácio introduzido na terceira edição de *Wahrheit und Methode* a fim de tomar “posição frente à discussão que o livro suscitou” (1960/2002a: 29), Gadamer reafirma a centralidade do que está em jogo:

"... é justamente o saber pré-científico ... [que] determina a vida prática e social das pessoas – inclusive as condições para que estas possam fazer ciência – mais decisivamente que tudo o que se pode conseguir e até querer por meio de uma crescente racionalização dos contextos humanos de vida." (1986/2002b: [459]; ver também [450] e [460-461])<sup>18</sup>.

No caso de determinadas profissões, o problema moderno da relação entre a teoria e a prática chega a ser experimentado como um "conflito entre a ciência e a concreção" da acção (Gadamer, 1986/2002b: [166]). Este é o caso da "unidade de um fazer profissional" baseado "numa formação científica [que] se exerce na mediação entre *praxis* da vida e ciência. Este é o caso do jurista ... do professor" ou do médico (1986/2002b: [166])<sup>19</sup>. Existem então "evidentes confusões" geradas "pelo [pre]domínio da 'ciência' sobre a situação concreta da vida humana e a racionalidade nela actuante" (1986/2002b: [161]-[162]). A medicina ilustra exemplarmente estas "confusões" devido à "plenitude e grandeza" que atingiram aqui "as ciências modernas da natureza", entrando "em conflito directo com a situação básica de ajuda e cura medicinal que sempre se atribuiu ao médico" (1986/2002b: [166]). Gadamer aponta o caso do "retardamento da morte, hoje praticada pela técnica médica" como indício das "confusões" que pode gerar "o alcance de uma perfeição na [ciência da] medicina" (1986/2002b: [168])<sup>20</sup>. Um "outro tipo de saber", dirá Gadamer, citando Aristóteles (1986/2002b: [162]), um saber próprio da *praxis*, é necessário ao desempenho destas profissões. Um saber intransmissível, feito com a experiência que se faz e não com a experiência que se tem. Esta distinção, estabelecida por Gadamer para clarificação do tipo de saber hermenêutico, é objecto da próxima secção.

#### **2.4. "O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica": Autonomia do conhecimento prático**

Nas próprias palavras de Gadamer, o ponto central de *Wahrheit und Methode* ("the centerpiece of the whole book", na tradução inglesa) é uma secção titulada "O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica" (Dutt, 1993/2001: 53; Gadamer, 1960/2002a: [352]-[368])<sup>21</sup>. De modo paralelo ao que faz para o conceito de *praxis*, Gadamer insiste no desconhecimento a que é votado o conceito de "experiência":

"Por paradoxal que seja, o conceito de experiência parece-me um dos que menos possuímos. Devido ao papel orientador que desempenha na lógica da indução, para as ciências da natureza, viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que me parece encurtar amplamente o seu conteúdo originário" (Gadamer, 1960/2002a: [352]. Ver também Dutt, 1993/2001: 53).

A “esquematisação epistemológica” a que estará votada a noção de “experiência” assenta no conceito de experiência repetida ou reproduzível, ou seja, de experiência válida. O carácter de “reprodutibilidade” da experiência não é casual nem é moderno mas repousa na própria natureza da experiência, seja ela quotidiana ou organizada cientificamente:

“... a ciência moderna não faz mais do que continuar, com seus próprios métodos, o que ... é sempre o objectivo de qualquer experiência. Uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; ... a sua dignidade repousa na sua reprodutibilidade principal” (1960/2002a: [352]-[353]).

Numa certa perspectiva, nomeadamente (mas não exclusivamente), a da ciência, a contribuição do carácter de “reprodutibilidade” da experiência reporta-se à formação do conhecimento conceptual. O conhecimento conceptual pode ser entendido tanto em termos clássicos, aristotélicos<sup>22</sup>, como em termos do conhecimento proposicional<sup>23</sup>. A experiência é então considerada “na perspectiva do seu resultado” (1960/2002a: [358]) ou pela “busca de verdade que nela se alcança” (1960/2002a: [353]). Que essa perspectiva é legítima, no sentido em que aponta à essência e à “dignidade” da experiência, foi acima referido. Contudo, a análise gadameriana prossegue no sentido inverso dessa focagem, trazendo à fala, nesse movimento, as regras não transmissíveis da “nossa ‘forma de vida’” (Dutt, 1993/2001: 53), ou seja, a dimensão hermética da experiência.

Perspectivando o conceito de experiência a partir da teoria tradicional do conhecimento, o que é retido é que a experiência “ensina sobre tal ou tal coisa” (1960/2002a: [361]). Segundo Gadamer, essa perspectiva do “resultado” passa por cima do “verdadeiro processo da experiência” (1960/2002a: [358]-[359]). Para a focalização deste “processo” da experiência, Gadamer recorda a distinção presente na linguagem comum entre a experiência que se *tem* e a experiência que se *faz*. A “experiência que se ‘faz’” é “a verdadeira experiência” (1960/2002a: [359]) porque nela reside o processo de obter qualquer experiência que se tenha. A razão pela qual esta focalização no processo é produtiva de um ponto de vista teórico reside no facto de que somente por esse movimento conceptual se evidenciam as formas de produção do conhecimento novo ou original. Só a focalização na experiência que se *faz* ilumina a possibilidade de existência da experiência que se *tem* e, eventualmente, de um saber indutivo, científico, nela fundamentado.

Para Gadamer (como para Popper no domínio da epistemologia da física<sup>24</sup>) a verdadeira experiência “é sempre negativa” (1960/2002a: [359]). A experiência que se *tem*, que se “confirma” e que “repousa na sua reprodutibilidade” (1960/2002a: [352]-[353]) não só chegou à existência por um destronar (negação) da experiência que se *tinha* como apenas existe até se ter outra experiência, que a desqualifica, produzindo-se um novo conhecimento (a “falsificabilidade”, nos termos da filosofia popperiana da física). A tese da negatividade da experiência aplica-se seja em

que horizonte for, da experiência controlada do laboratório à convivência quotidiana com os outros homens. Contudo, a vivência do momento negativo da experiência é a vivência da finitude ou “limitação da previsão humana” (1960/2002a: [362], nota 305)<sup>25</sup>. Consequentemente, a natureza da experiência não reside apenas na sua reprodutibilidade. Seguindo a tese do momento de negatividade, apontada por Gadamer, a experiência (feita) é em primeiro lugar e sobretudo saber ver quando as coisas não são como esperávamos. Se é realmente uma experiência, certamente se “cruzou no caminho de alguma expectativa” (Gadamer, 1960/2002a: [362]). Fazer a experiência de algo é compreender que as coisas são outras do que esperávamos e saber compreendê-las quando são outras do que esperávamos. Posto isto, entramos na dimensão hermenêutica da experiência, onde a regra não é o *saber como as coisas são* mas o *saber que as coisas são como são*.

Aristóteles lembra no Livro I da *Ética a Nicómaco* que é necessária a distinção de domínios em que se está a falar antes de saber que tipo de justificação e prova pedir:

“[Não se deve] procurar o rigor da mesma forma em todas as questões, mas em cada uma segundo a matéria-base (*hypokeimai*) e na medida própria àquela investigação. De facto, o carpinteiro e o geómetra procuram de uma forma diferente o ângulo recto: um na medida em que é útil para a sua obra; o outro segundo as propriedades que tem, pois é contemplador da verdade . . . Tão-pouco se há-de exigir o porquê (*aitia*) em todas as questões: nalgumas bastará mostrar claramente o quê (*hoti*), como quando se trata dos princípios (*archê*) . . . E aos princípios, uns contemplam-se por indução, outros por percepção, outros mediante um certo hábito, e outros de outras maneiras. Por isso se há-de procurar ir ao seu encontro segundo a natureza de cada um, e se há-de colocar o maior esmero em defini-los bem.” (Aristóteles, 1098a 27 - 1098b 7).

Gadamer invoca a passagem acima transcrita para defender que o domínio da *praxis* – ou da experiência, aqui em análise – é um dos que se rege mostrando o “quê” (*hoti*) e não o “porquê” (*aitia*) (1986/2002b: [325]). Neste ponto o filósofo alemão acrescenta que mais do que defender uma tese está a recordar um dado da vida:

“Não se trata de nenhuma sabedoria secreta. A afirmação de que o princípio [que rege os assuntos práticos] é a facticidade [saber o ‘quê’ (*hoti*) e não o ‘porquê’ (*aitia*)] só requer a explicação do seu significado no âmbito de uma teoria da ciência.” (1986/2002b: [325]).

Pondo de parte a questão de o eventual peso argumentativo ou retórico desta “evidência” implicar a opção teórica pela legitimidade da autonomia da *praxis*, uma autonomia discutível e não factual; o ponto aqui é que a *possibilidade ou capacidade de experienciar* – e, como se verá, a *possibilidade ou capacidade de interpretar* – é a *capacidade de viver com a finitude humana*.



Experienciar é viver a inevitabilidade do “quê” (*hoti*) ou da facticidade como princípio de acção (e, portanto, também de conhecimento), é viver com não ter o “porquê”. Neste ponto compreende-se que Gadamer tenha invocado a “tradição humanista” para falar sobre esta postura, uma tradição anterior à modernidade e contrária ao seu movimento. Esta postura<sup>26</sup> não é a do homem moderno ou a do uso da razão que procura a “teoria e . . . [a] paixão do saber que domina tudo e que tem a sua base antropológica no facto primordial da curiosidade” (Gadamer, 1986/2002b: [325]). A postura própria aos “assuntos práticos” é onde vigora um “outro tipo de uso omnicompreensivo da razão” e onde a “natureza finita do ser humano adquire uma posição decisiva ante a tarefa infinita do saber” (Gadamer, 1986/2002b: [325]). Sendo assim, resta expor a ligação entre (i) o momento negativo do processo da experiência, (ii) o reconhecimento, com esse movimento, dos limites da previsão humana ou da finitude do seu conhecimento, e (iii) a dimensão hermenêutica, a dimensão dita na linguagem natural como “tacto”, “senso”, “prudência”.

## 2.5. A dimensão hermenêutica: Um saber situado e não transmissível

O homem experimentado, ou a apresentação que Gadamer faz do homem experimentado, permite introduzir a ligação entre momento negativo da experiência, finitude humana e hermenêutica, afastando da noção de *praxis* a primazia do carácter reprodutível da experiência. O experimentado é o que sabe que é sempre possível que o que foi não volte a ser, que o que vem quebre as expectativas (Gadamer, 1960/2002a: [361] e [363]), o que sabe do momento da negatividade como essencial ao processo da experiência. Desta postura do experiente, Gadamer retira em primeiro lugar a abertura fundamental ao novo porque “a experiência tem a sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (1960/2002a: [361]). O verdadeiro saber da experiência não é o saber de “tal ou tal coisa” (Gadamer, 1960/2002a: [361]), é o saber de situações em que o que se esperava acontecer e julgava saber não aconteceu nem é como se previa. Refere-se ao ser experimentado, “à experiência no seu todo” (Gadamer, 1960/2002a: [361]) que equivale à “percepção dos limites de ser homem, a compreensão de que as barreiras que nos separam do divino não podem ser superadas” (Gadamer, 1960/2002a: [363]). Esta é uma vivência propriamente humana, é “a experiência que cada um constantemente tem de adquirir e a que ninguém se pode poupar” (Gadamer, 1960/2002a: [361]). Esta experiência da negação ou da negatividade que o ser experimentado nos traz é, simultaneamente, a experiência da finitude humana:

“É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação [a finitude do saber humano], aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de todas as previsões e a insegurança de todos os planos. Nele consuma-se a noção de verdade da experiência. . . . A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se toma consciente

da sua finitude. Nela, o poder fazer e a autoconsciência de uma razão planificadora encontra o seu limite" (Gadamer, 1960/2002a: [363])<sup>27</sup>.

Resta neste ponto clarificar o papel da dimensão hermenêutica. Começemos por uma pergunta face à experiência da finitude, vivida pela negação. Como vivem os homens num mundo que lhes falha constantemente, e quando menos esperam? No caso em estudo nesta dissertação a pergunta será – Como trabalham? Como trabalham os professores numa vida profissional que (como qualquer outra vida profissional) lhes frustre as expectativas, e precisamente quando menos o esperam? Na medida em que o posso entender, esta é a pergunta a que Gadamer procura responder ao falar sobre a hermenêutica. O caso do universo profissional docente é uma aplicação possível da pergunta, revelando a universalidade da hermenêutica. Finalmente, esta será a pergunta por detrás de todas as passagens em que os manuais analisados nesta dissertação falam sobre o "tacto", o "bom senso", a "prudência" ou afins.

A esta pergunta sobre *como* se vive e trabalha tendo por herança a "miopia do género humano" e a dor a ela associada (Gadamer, 1960/2002a: [362], nota 305), Gadamer responde que entre a experiência do que se "sabe" ou se julga saber – as "expectativas e os planos" adiante citados –, e a experiência que se faz da sua ruína ou negação – a experiência dos limites do nosso saber, da finitude humana –, existe um terceiro momento. Ao (e por) reconhecer os limites das suas expectativas, quem faz a experiência compreende as possibilidades que lhe restam:

"Reconhecer o que é não quer dizer aqui [ao experienciar] conhecer o que há num momento, mas perceber os limites dentro dos quais ainda há possibilidade de futuro para as expectativas e os planos" (Gadamer, 1960/2002a: [363])

Esta percepção ou este "terceiro momento da essência da experiência" (Gadamer, 1960/2002a: [362]) é que permite tanto o reconhecimento dos limites como das possibilidades que nos são deixadas. Como se de cada vez não houvesse caminho feito, este momento é designado por Gadamer (segundo a tradução brasileira) "penetração de espírito" (1960/2002a: [362]). Ter "penetração de espírito" é ser capaz de ser "perspicaz e compreensivo" (Gadamer, 1960/2002a: [362]), ou seja, o chamado "terceiro momento da essência da experiência" é uma designação para a dimensão hermenêutica da experiência.

A dimensão hermenêutica da experiência possui certos traços ou características que coincidem com as condições de enunciação de termos como "tacto" ou "bom senso" pedagógico nos textos examinados nesta dissertação, tal como estas foram expostas no primeiro capítulo. A primeira (o ponto de vista profissional) é passível agora de ser lida como a existência de um ponto de vista com legitimidade e autonomia próprias, o ponto de vista da *praxis* docente. A segunda (a

focalização do professor em situação) e a terceira (enunciação da regra de trabalho não transmissível) inscrevem-se na definição do próprio saber hermenêutico, tal como seguidamente procuro apresentar.

*O saber humano é saber em situação.* Ao focalizar ou falar-se do professor em situação (segunda condição de enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” nos textos examinados nesta dissertação), está a focalizar-se o facto de essa pessoa estar a ou ter de actuar (no caso de um docente, estar a ou ter de trabalhar). Está a dizer-se da localização da pessoa em situação. De acordo com Gadamer, este dado não é um pormenor a descuidar. Gadamer defende que aquilo a que chama o “conceito de ‘situação’” (Gadamer, 1986/2002b: [53]) não é passível de ser negligenciado na reflexão ou análise teórica de qualquer actividade humana. O estar em situação não é um *resto*, a singularidade que uma lógica indutiva incompleta tem de suportar (caso da lógica de J. S. Mill)<sup>28</sup>. Pelo contrário, toda a actividade humana e, portanto, toda a verdade ou afirmação sobre essa realidade encontram-se em primeiro e último lugar ligadas a uma situação concreta. Esta tese, cara à reflexão hermenêutica, é tudo “menos um simples jogo de conceitos” lembrará Gadamer, por exemplo, a propósito de *Wahrheit und Methode* (1986/2002b: [449]). Consequente com esta ideia, o texto da sua obra em “todos os pontos, procede da *praxis* concreta das ciências” (Gadamer, 1986/2002b: [449])<sup>29</sup>.

A concretude da situação implica a indeterminação do saber, fora dessa situação concreta. Em debate com Habermas (“Réplica a *Hermenêutica e crítica da ideologia*”, 1971, in Gadamer, 1986/2002b: [251]-[275]), e a propósito da ideia da “vida justa” (1986/2002b: [274] e [275]), Gadamer cita a opção filosófica de Aristóteles contra a concepção platónica do mundo das ideias:

“O que me interessa, penso que pode ser identificado como um velho problema que já Aristóteles tinha em mente na sua crítica à ideia geral do bem, de Platão. O bem humano é algo que encontramos na *praxis* humana e não pode ser determinado fora da situação concreta onde se prefere uma coisa à outra” (1986/2002b: [275]).

Esta citação é aplicável a qualquer outro caso da vida humana ou a outras concepções de um saber partilhável e será, nomeadamente, aplicável à *praxis* docente quando esta é enunciada por termos como “tacto” ou “senso” pedagógico (ver terceiro capítulo). O que é dito é que o saber humano dá-se na *praxis* ou na experiência humanas e é um saber em situação.

*O saber em situação não é transmissível.* Ao procurar enunciar-se ou definir-se a regra de trabalho pedagógico ou didáctico que não é transmissível (terceira circunstância de enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” nos textos examinados nesta dissertação) está em causa apontar a forma como cada professor lida com a sua situação de trabalho. A forma de trabalho em situação

será intransmissível porque os seus limites e possibilidades são, irremediavelmente, únicos e irrepetíveis. Foi acima desenvolvido relativamente ao conceito de experiência que a “penetração de espírito” (Gadamer, 1960/2002a: [362]) é simultaneamente uma consciência dos limites e das possibilidades permitidas à actuação. Acrescenta-se, agora, que esta percepção ou consciência atenta aos seus limites – a que Gadamer chama hermenêutica – é a que é própria da experiência humana (ou de um trabalho, como o de professor) porque é a que é própria do estar em situação.

A situação de actuação é, de cada vez, uma *prisão* no único e no irrepetível. A finitude é inerente ao conceito de situação: “determinamos o conceito de situação justamente pelo facto de que representa uma posição que limita as possibilidades de ver” (Gadamer, 1960/2002a: [307]). Mas a situação de actuação, se é prisão, é simultaneamente *visão* do único e irrepetível, é o “tomar-se consciente de uma situação” (Gadamer, 1960/2002a: [307]). O conceito de situação contém algo mais que o facto (ou problema) da singularidade face à generalidade, “supera a simples relação entre universal e particular ou entre lei e caso concreto” (Gadamer, 1960/2002b: [164]). Apelando sobretudo para os estudos de Karl Jaspers, Gadamer lembra o porte existencial das possibilidades e limites no saber em situação:

“O conceito de situação caracteriza-se pelo facto de não nos encontrarmos diante dela e, portanto, não podemos ter um saber objectivo dela. Nós estamos nela, já nos encontramos sempre numa situação, cuja iluminação é a nossa tarefa, e esta nunca se pode cumprir por completo.” (1960/2002a: [307]).

Será neste sentido que a(s) regra(s) de trabalho enunciadas por termos como “tacto”, “bom senso” ou “prudência” não são transmissíveis. Nas palavras de Gadamer, apontam o “momento inalcançável para o saber objectivante” contido no estar em situação (1960/2002b: [164]).

*O saber em situação, não transmissível, é um saber hermenêutico.* O incontornável enraizamento numa situação e a não transmissibilidade de o que fazer nessa situação, ao caracterizarem o saber humano, caracterizam a dificuldade da vida prática. Mas a dificuldade do saber necessário à vida prática é o que define o próprio “problema hermenêutico que [consiste em que] só quando se torna concreto e individual o que as pessoas têm em comum é que isso [o tido em comum] adquire o seu conteúdo próprio” (Dutt, 1993/2001: 82; ver também: 79). A resolução prática desta dificuldade – sustento do seu esclarecimento conceptual – passa pelo próprio exercício da hermenêutica. Nos termos da linguagem natural, passa pelo exercício do “tacto”, do “bom senso”, da “prudência”.

Gadamer defende ao longo da sua obra a articulação profunda entre a hermenêutica filosófica e a filosofia prática porque a dimensão hermêutica da experiência (ou “terceiro momento da essência da experiência” (1960/2002a: [362])), tal como acima foi apresentada) é a instância que permite ver

a situação que se vive “como situação de actuação” (1960/2002a: [327]). O autor lembra como ter “penetração de espírito”, ser perspicaz, compreender uma situação (1960/2002a: [362]), é saber “ver em cada situação o que esta nos está pedindo” (1960/2002a: [327]). A forma de o fazer reside num tipo de saber “que sabe encontrar o factível, a cada vez” (Gadamer, 1986/2002b: [162]-[163]) o qual, nos termos inaugurais de Aristóteles, é um “outro tipo de saber” (1986/2002b: [162]), não científico.

O saber em situação e a não transmissibilidade desse saber são duas das condições de enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógicos. Estas condições caracterizam então o ponto de vista responsável em primeiro lugar pela enunciação destes termos, ou seja, caracterizam a dificuldade da vida profissional docente. As formas de interpretar ou compreender a situação que se vive ou em que se está (a compreensão do que se nega das nossas expectativas, i.e., do que efectivamente se deixa fazer, de cada vez) é o que os termos da tradição humanista falam: “tacto”, “bom senso”, “prudência”. Uma matização destas formas de interpretar ou trabalhar em situação de ensino, tal como são encontráveis nos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário entre cerca de 1870 e 1950, é o exercício feito no capítulo seguinte.

Em resumo, qual a resposta da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer ao problema da enunciação de termos como “tacto pedagógico” pela literatura profissional de pedagogia e de didáctica entre Oitocentos e Novecentos? A literatura profissional examinada nesta dissertação focaliza o trabalho do professor em situação e a regra de trabalho que não lhe é possível transmitir enunciando-o como “tacto”, “senso” ou afins. Segundo a perspectiva aqui apresentada, estes são os termos utilizados porque o trabalho do professor é feito então com base num tipo de conhecimento pré-científico e/mas legítimo, enunciado por e conhecido talvez apenas através de estes mesmo termos. O saber enunciado por “tacto”, “senso” ou afins é o saber próprio da *praxis*. Neste ponto de vista, a persistência de uma referência pré-científica como o “tacto pedagógico” ao longo do período-chave tanto para a consolidação do modelo escolar moderno, como para a constituição da educação como ciência, constituirá a natural, mesmo que pouco consciente, afirmação da legitimidade e autonomia da *praxis* docente.

## NOTAS DO CAPÍTULO 2

<sup>1</sup> Três outros exemplos se poderiam apresentar, a partir da literatura específica portuguesa contemporânea do psicólogo suíço, estabelecendo a ligação entre acientificidade e termos como "tacto" do professor. Alberto Pimentel Filho assume nas *Lições de pedagogia geral e de história da educação* a identificação feita por William James e por Edouard Claparède entre o trabalho baseado no "tacto" e no "bom senso" e o trabalho docente não fundamentado cientificamente ([1919]/[1932]: 34-35, 36-38; ver nota 21, capítulo 1). Émile Planchard, nas sucessivas edições de *A pedagogia escolar contemporânea*, também invoca W. James e E. Claparède. O contexto e o propósito de Planchard são os mesmos de Pimentel Filho (cf. Planchard, 1942: 45-49; 1946: 11-16. Nas restantes edições o texto mantém-se fundamentalmente o mesmo da segunda edição). Em António Aurélio da Costa Ferreira encontra-se também a contraposição entre um domínio pré-científico da profissão docente, caracterizável pelo "tacto pedagógico", e um domínio moderno, nomeadamente, experimental, do exercício do magistério (1914: 308-309; ver nota 9 no terceiro capítulo).

<sup>2</sup> Utilizo aqui a "taxonomia de objecções" constante em Booth *et al.*, 1995: 107-110.

<sup>3</sup> O acesso que tive à obra de Hans-Georg Gadamer ficou limitado pelo meu insuficiente domínio da língua alemã. As razões pelas quais o recurso à obra de Gadamer me pareceu essencial nesta dissertação são explicitadas neste segundo capítulo, em "a resposta proposta". Porém, é igualmente incontornável a argumentação académica que obriga a que se consulte um autor central na sua língua original (ver Eco, 1977/1998: 48). Daqui resulta uma evidente fragilidade das páginas que se seguem, neste segundo capítulo. Em língua alemã, consultei a primeira parte do capítulo 1 do primeiro volume de *Wahrheit und Methode (WM)*, onde conceitos como "tacto" ou "bom senso" são analisados por Gadamer, no contexto do conhecimento próprio à "tradição humanística". Recorri à tradução brasileira (nas transcrições não mantive a ortografia brasileira) para manusear o restante da obra maior do autor. A paginação indicada entre parêntesis rectos corresponde à paginação das publicações alemãs a partir das quais foram feitas as traduções brasileiras (1986, quinta edição alemã, para o primeiro volume; 1993, 2ª edição alemã, para o segundo volume), as quais optaram por manter essa informação.

O primeiro volume de *WM* corresponde ao título publicado originalmente em 1960 sob o título *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, ou, na tradução brasileira, *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Desde 1986 a obra apresenta-se em dois volumes, sendo o segundo volume uma reunião de textos escritos entre 1943 e 1985. A união entre um e o outro volume é acentuada pelo autor. A leitura do segundo volume deve ser "encarada como continuação, ampliação e mesmo restrição" do primeiro (Gadamer, 1960/2002a: 30). Tendo terminado em 1959 aquele que viria a ser o primeiro volume da obra (cf. Gadamer, 1986/2002b: [449]), os cerca de 40 anos que se lhe seguiram de vida académica do autor foram essencialmente dedicados a explicar e a defender o seu conteúdo (Richard

Palmer em Dutt, 1993/2001: 6). A origem de *WM* identifica-se com a génese experiencial da "filosofia hermenêutica" de Gadamer. Na *"Auto-apresentação de Hans Georg-Gadamer"*, concluída em 1975, o autor insistirá em que a sua reflexão repousa sobre uma prática de ensino e de investigação:

"[A] génese da minha 'filosofia hermenêutica', no fundo, não é nada mais que a tentativa de explicar teoricamente o estilo dos meus estudos e do meu ensino. [Porque] A *praxis* veio primeiro. Sempre procurei, quase com ânsia, não me perder em construções teóricas que não proviessem totalmente da experiência." (Gadamer, 1986/2002b: [492]).

*Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* seria publicado entre 1960 e 1990, num total de seis edições, ampliadas ou revistas pelo autor ao sabor das discussões a que ia sujeitando a obra. O segundo volume, composto aquando da impressão das obras completas, foi editado em 1986 e em 1993. Para a relação bibliográfica do autor consultar Gadamer, 1995. Em Esteban Ortega (2002) uma relação bibliográfica na língua original é acompanhada das traduções disponíveis na língua espanhola.

Hans-Georg Gadamer nasceu em 1900 e faleceu recentemente, mais de 100 anos depois, a 13 de Março de 2002. Em consonância com o desiderato de *WM*, os estudos hermenêuticos procuram hoje mais do que nunca ultrapassar as fronteiras simultaneamente nacionais e disciplinares. Este é um dos propósitos do International Institute for Hermeneutics (IIH), sediado em Toronto, e fundado em 2001 pelo polaco Andrzej Wiercinski. Tendo eleito Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur como membros honorários, o instituto trabalha segundo a ideia de uma "hermenêutica geral". Este foi um conceito propugnado por Gadamer:

"Instituições como a vossa são essenciais se queremos abrigar a tarefa sem fim da interpretação. A missão do IIH tem o meu sincero apoio. Vejo a vossa intenção de uma hermenêutica geral que abarque as ciências naturais, sociais e humanas como um 'Wirkungsgeschichte' (efeito na história) de acolhimento ao meu próprio trabalho" (Gadamer a Andrzej Wiercinski em 14 de Janeiro de 2002 na *homepage* do International Institute for Hermeneutics. [Consulta on-line em 25.03.2003]).

<sup>4</sup> A tradução de *Geisteswissenschaften* é complexa e, sobretudo, invariavelmente inexacta. Nesta dissertação, faço equivaler este termo à expressão "ciências sociais e humanas". Trata-se apenas de um recurso fácil, pelo que é conveniente registar a peculiaridade da expressão *Geisteswissenschaften*. A tradução ao pé da letra é "ciências do espírito". Nas primeiras páginas de *Wahrheit und Methode*, Gadamer traça desta forma a história da difusão do termo: "A expressão 'ciências do espírito' popularizou-se principalmente através do tradutor [alemão] da *Lógica* de John Stuart Mill. Na sua obra, Mill procura, suplementamente, esboçar as possibilidades que o emprego da lógica da indução possui sobre as 'moral sciences'. O tradutor diz, para isso, 'ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*)'" (Gadamer, 1960/2002a: [9]).

Entre sensivelmente meados do século XIX e meados do século XX, *Geisteswissenschaften* adquiriu na língua germânica um estatuto próprio (cf. Gadamer, 1986/2002b: [496]). Um dos tradutores fiéis da obra de Gadamer, o norte-americano Richard Palmer, classifica-o como "termo técnico", ao comentar as dificuldades que teve na tradução desta expressão alemã "[que] literalmente [significa] 'ciências do espírito (humano)'" (Dutt, 1993/2001: 151, nota 4). No mesmo passo, Palmer procura definir *Geisteswissenschaften*. O termo "inclui tanto as humanidades como as ciências sociais, todas aquelas disciplinas que lidam com as actividades humanas e as 'marcas' das actividades humanas. Por exemplo, as belas-artistas, a literatura, a história, a religião, a filosofia, e ainda as ciências sociais, a política, e a economia" (Dutt, 1993/2001: 151, nota 4).

A tradução de *Geisteswissenschaften* deve ainda atender à localização histórica do trecho onde o termo ocorre. Em 1985 (em "Entre fenomenologia e dialéctica: Tentativa de uma autocritica", 1986/2002b: [3]-[23]), Gadamer reconhece que o referente de *Geisteswissenschaften* à data da primeira edição de *Wahrheit und Methode* se quedava "ultrapassado"

(1986/2002b: [3]). Precisa que se em 1960 o "acento" das "assim chamadas 'ciências do espírito'" recala "sobre as ciências filológico-históricas", na "era das ciências sociais, do estruturalismo e da lingüística, essa vinculação na herança romântica da escola historiográfica parece já não ser suficiente" (Gadamer, 1986/2002b: [3]). Consequentemente, pode-se concluir das palavras do autor que passados cerca de 20 anos esta mesma redefinição do âmbito das *Geisteswissenschaften* precisa de ser confrontada com a natureza da investigação que se desenvolve no domínio dos estudos sobre o humano. Para o lugar das *Geisteswissenschaften* no âmbito específico da educação ver Depaepe, 1983: 5-41; Hamilton, 1999: 145; Keiner, 2002: 85; e Troehler, 2003.

<sup>5</sup> Os "conceitos humanísticos fundamentais (*humanistische Leitbegriffe*)" encontram-se no primeiro capítulo da primeira parte de *Wahrheit und Methode*. (Registo que entre as traduções que consultei da obra, a das Éditions du Seuil (Paris) contém a particularidade de não traduzir nem este capítulo, nem o primeiro capítulo da segunda parte.)

<sup>6</sup> Nesta passagem, Jurgen Habermas inscreve a caracterização da resposta perseguida pelo pensamento de Hans-Georg Gadamer no quadro de uma determinada posição política, como o pede qualquer teoria referente aos assuntos humanos. Partindo da qualidade de Gadamer enquanto discípulo de Martin Heidegger, Habermas distingue a "resposta liberal-conservadora" do primeiro, da "resposta conservadora-revolucionária" do segundo (2001/2003: 100).

<sup>7</sup> Neste ponto, recorde-se Gadamer como discípulo de Martin Heidegger: "Foi de especial importância para mim o aprofundamento do conceito de compreensão, por Heidegger, que o converteu num existencial, quer dizer, numa determinação básica categorial da pre-sença [sic] (*Das Sein*) humana." (1986/2002b: [331]).

<sup>8</sup> Nos textos introdutórios ao primeiro volume de *Wahrheit und Methode*, Gadamer preocupa-se em afastar da hermenêutica filosófica a perspectiva metodológica, enquanto abordagem fundamental. Ver introdução (1960/2002a: [1]), prefácio à 2ª edição (1960/2002a: 14-15), e posfácio à 3ª edição (1986/2002b: [450]). Ver ainda "Selbstdarstellung Hans-Georg Gadamer (Auto-apresentação)" (1986/2002b: [496]).

<sup>9</sup> "Aquilo que se apresenta sob o grande pano de fundo da tradição da filosofia prática (e política) que vai desde Aristóteles até à soleira do século XIX, do ponto de vista filosófico é a autonomia da contribuição cognitiva que consiste na relação com a *praxis*. Aqui o particular concreto não representa apenas o ponto de partida, mas também um momento sempre determinante para o conteúdo do universal" (Gadamer, 1986/2002b: [455]). Para Aristóteles como introdutor desta concepção de autonomia ver Gadamer, 1986/2002b: [22], [306], [324].

<sup>10</sup> Para Gadamer, esta relação com a situação que cada um vive, de cada vez, é radicalmente singular e pessoal mas não é não racional. Todavia, a racionalidade aqui é a vivida em situação, a "racionalidade prática", o que exigirá para a sua possível caracterização a direcção do pensamento filosófico tentada com e desde Aristóteles (Gadamer, 1986/2002b: [324]-[325]). A compreensão da sua (de cada um) situação também não é "monológica" (Dutt, 1993/2001: 79). Em suma, se a relação com a situação que cada um vive é hermenêutica (interpretação) é *razão* e é *diálogo* (Dutt, 1993/2001: 79).

<sup>11</sup> Ver também o estudo de 1953 titulado "Wahrheit in den Geisteswissenschaften (A verdade nas ciências sociais e humanas)" (Gadamer, 1986/2002b: [37]-[43]).

<sup>12</sup> Para uma exposição, pelo próprio, da vida académica e profissional de Hans-Georg Gadamer ver "Selbstdarstellung Hans-Georg Gadamer (Auto-apresentação de Hans-Georg Gadamer)", concluído em 1975 (Gadamer, 1986/2002b: [479]-[494]).



Este escrito apresenta, por exemplo, "brevemente", o "nexo interno que sustenta o . . . pensamento [do autor]" (ver Gadamer, 1986/2002b: [494]-[508]).

<sup>13</sup> Em 1973, contava *Wahrheit und Methode* com a quarta edição (e o seu autor com 73 anos), Gadamer escreve uma "auto-apresentação" onde insiste que a "filosofia deve exigir da ciência e do método que reconheçam a sua parcialidade no conjunto da existência humana e da sua racionalidade" (1986/2002b: [496]). Introduzida em 1986 no segundo volume de *Wahrheit und Methode*, a afirmação aí se mantém na última edição alemã (1993), sendo certamente subscrita pelo autor à data da sua morte (2002). Em 1960, a mesma crítica secundava a abertura de *Wahrheit und Methode*. Num primeiro momento, Gadamer apresenta uma obra que pesquisa "o problema da hermenêutica" (1960/2002a: [1]). A pergunta é a pergunta pelo "conhecimento" ou "verdade" próprios do "fenómeno hermenêutico", ou da "compreensão", enquanto fenómeno pertencente ao "todo da experiência do homem no mundo" (1960/2002a: [1]). Num segundo momento, Gadamer lembrava como esta pergunta parecia todavia deslegitimada pelo "predomínio que a ciência contemporânea possui no âmbito do esclarecimento filosófico e da justificação do conceito do conhecimento e do conceito da verdade" (1960/2002a: [1]). Vinculava assim as "pesquisas a serem apresentadas" em *Wahrheit und Methode* a "essa resistência que se vem afirmando . . . contra a reivindicação universal da metodologia científica" (1960/2002a: [1]).

<sup>14</sup> Em situação, o "especialista" decide enquanto homem: "na aplicação concreta da sua ciência, o próprio especialista não empregaria a sua ciência, mas apenas a sua razão prática" (Gadamer, 1986/2002b: [459]).

<sup>15</sup> Sem obstar a confrontos anteriores. É conhecida "a tensão existente em Platão e Aristóteles entre um conceito técnico de ciência e um conceito prático-político" (1986/2002b: [314], ver também [306]).

<sup>16</sup> *Theoria* era inicialmente a "acção de observar", essencialmente ligada à participação (enquanto comunhão) nas festividades (Bailly, 1901/1987; ver também Gadamer, 1960/2002a: [129]). Só posteriormente significará "meditação" e "estudo" (Bailly, 1901/1987).

<sup>17</sup> A redacção ganha com a distinção de géneros, como sucede na literatura norte-americana, por exemplo, mas apenas se existe razão para essa distinção. No caso, a expressão "vida dos homens" fala daquilo que vivemos como seres, homens ou mulheres. Mas fala igualmente daquilo que vivemos como sendo estes homens e estas mulheres. O que está em jogo na *praxis* é esta dimensão situada mas comum, igual para todos e diferente para cada um. Daí que o velho termo "homens" me pareça mais adequado que "seres humanos" ou "pessoas", palavras demasiado gerais, ou do que a expressão conjunta "homens e mulheres", que arrisca a perda da unidade do termo. "Vida dos homens" aspira ao sentido dado, por exemplo, por Antoine de Saint-Exupéry a *Terre des hommes*. Permite o duplo sentido necessário ao significado de *praxis* da vida humana. O sentido abstracto e comum, relativo ao género humano, e o sentido concreto e vivenciado, relativo a esta e cada pessoa.

<sup>18</sup> O "saber pré-científico" (Gadamer, 1986/2002b: [459]) tem no pensamento e obra de Gadamer um horizonte mais fundo e mais amplo do que aquele que aqui apresento, no âmbito da exposição da autonomia e legitimidade da *praxis*. Em causa está o "saber global, onde se inserem todas as formas de saber humano" (Gadamer, 1986/2002b: [165]), ou o "saber prévio que se desenvolve em nós em virtude da nossa orientação no mundo operada na linguagem . . . [saber que] é e continua sendo o *medium* que sustenta toda a compreensão" (Gadamer, 1986/2002b: [459]).

<sup>19</sup> De um modo previsto ou alertado (de diferentes formas) por vários autores, entre os quais Hans-Georg Gadamer, o caminho tomado pela ciência moderna é o caminho de domínio de todos os sectores da actividade humana. Neste sentido,

é de esperar que a pressão apontada por Gadamer nos domínios da jurisprudência, da docência ou da medicina, se estenda a muitas outras áreas. Gianluigi Colalucci, o restaurador da Capela Sistina (1980 a 1994), comentando a relação entre a ciência e o restauro, denuncia esta pressão:

"Assumo frontalmente as minhas posições, ainda que às vezes sejam muito incómodas, como a de considerar que a ciência tem actualmente um peso excessivo na filosofia do restauro. Tudo porque as pessoas gostam de certezas e acham que a ciência as pode garantir. Mas eu sei, por experiência própria, que a ciência também falha e que, às vezes, é necessária uma boa dose de intuição." (*Público*, 06.12.2001).

<sup>20</sup> Os textos em que Gadamer se debruçou sobre o problema da terapêutica ou medicina (*Heilkunst*) estão referenciados no primeiro volume de *Wahrheit und Methode* (1960/2002a: [166], nota 13).

<sup>21</sup> Encontram-se na literatura filosófica testemunhos entusiásticos que corroboram a centralidade deste capítulo de *Wahrheit und Methode*. No primeiro (e único) número da revista do Centro de Ética e Ontologia da Universidade Nova de Lisboa pode ler-se, a propósito, que "esta secção ["O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica"] contém das melhores coisas jamais escritas sobre experiência." (Lawrence, 2000: 371).

<sup>22</sup> Para além de apresentar o conceito de experiência reportando-se à tematização moderna de Bacon e à crítica contemporânea de Husserl, Gadamer analisa neste capítulo a teoria aristotélica da formação dos conceitos a partir da *empeiria*. A invocação da filosofia hegeliana introduzirá "o momento dialéctico da experiência" (1960/2002a: [359]), portador da noção hermenêutica da experiência.

<sup>23</sup> Para uma análise do conhecimento profissional docente recorrendo ao conceito do "conhecimento proposicional", ver Fenstermacher, 1994. O artigo explora as limitações da aplicação do conhecimento proposicional ao trabalho do professor face à dimensão do conhecimento performativo e, sobretudo, à dimensão do conhecimento próprio da *"phronésis"* ou raciocínio prático (como referirei de ora em diante)" (Fenstermacher, 1994: 45); e mapeia a literatura norte-americana de investigação em formação de professores face às distinções epistemológicas estabelecidas pelo autor. Para uma crítica directa e negativa a esta geografia epistemológica ver Cochran-Smith & Lytle (1999: 19-20).

<sup>24</sup> A partir das últimas edições de *Wahrheit und Methode*, Gadamer comenta, em nota de rodapé, as semelhanças e as diferenças entre a sua abordagem e a de Karl Popper relativamente à questão da refutação da experiência (1960/2002a: [359], nota 300). (Para a introdução de acréscimos de notas e de complementos ao texto do primeiro volume de *Wahrheit und Methode*, ver prefácio da quinta edição.)

<sup>25</sup> Esta citação, redigida por Gadamer no contexto de um comentário ao mote de Ésquilo *pathei mathos*, aprender pelo sofrer, relewa o que custa o carácter negativo da experiência: "a limitação da previsão humana é uma experiência . . . primordial e . . . humana, . . . estr[e]itamente vinculada com a experiência geral da dor pelos homens" (1960/2002a: [362], nota 305).

<sup>26</sup> Por "postura" entendo aqui o modo de estar na vida, entendendo esta expressão precisamente no seu sentido vulgar. Que "os assuntos práticos" (Gadamer, 1986/2002b: [325]) passam pelo carácter (*ethos*) e, portanto, que a *praxis* é necessariamente uma dimensão ética e concreta é objecto da obra de Aristóteles e é salientado por Gadamer em diversas situações. Cf., por exemplo, Gadamer, 1986/2002b: [315]-[316], [325]-[326] e Dutt, 1993/2001: 79.

---

<sup>27</sup> Para a inscrição desta "razão planificadora" (Gadamer, 1960/2002a: [363]) no contexto político e social da ciência moderna ver Gadamer, 1986/2002b: [194].

<sup>28</sup> Segundo Gadamer, também não será suficiente tematizar o conceito de situação a partir da perspectiva do pragmatismo, ligando-o "ao critério das consequências da acção" (1986/2002b: [53]).

<sup>29</sup> Gadamer insiste, no posfácio à terceira edição de *Wahrheit und Methode*, que a "reflexão hermenêutica [a] empreendida" procurou ter em todas as partes o aval da *praxis* da ciência" (1986/2002b: [450]). O filósofo radica o seu pensamento na ciência que efectivamente se pratica, o que implica a necessária "limitação das próprias experiências de que parte" a sua obra (1986/2002b: [3]). Esta limitação traduz-se por uma prisão na situação histórica das ciências praticadas e no tipo de ciências tematizadas. O autor precisa que o lugar a partir de onde fala são as "ciências histórico-filológicas" porque "somente" aí "cheguei a participar esporadicamente e com alguma competência do trabalho de investigação" (Gadamer, 1986/2002b: [3]). Por esta razão, deixa para outros investigadores o estudo da problemática hermenêutica das ciências da natureza, em particular (1986/2002b: [3]-[4]; ver também 1986/2002b: [496]), ou, em geral, o estudo "das novas condições da *praxis* hermenêutica" (1986/2002b: [4]). A única condição será que a investigação resulte da prática, no caso, da prática da investigação. Gadamer repete à exaustão que a hermenêutica se funda na prática porque, diz, "onde não posso estudar trabalhos originais, sinto não ter o direito de querer consciencializar o investigador do que ele faz ou do que acontece com ele. A essência da reflexão hermenêutica consiste justamente em que ela deve surgir da *praxis* hermenêutica" (Gadamer, 1986/2002b: [3]).

### **CAPÍTULO 3**

**“Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950): Compreender e fazer o que é apropriado à situação de trabalho**

Defendi no primeiro capítulo desta dissertação que, de fim de Oitocentos a meados de Novecentos, a literatura profissional na área do ensino primário fala em “tacto”, “bom senso” ou “prudência” ao focalizar o trabalho do professor em situação e as regras de trabalho que não são transmissíveis. Esta afirmação foi ilustrada com recurso a textos de autores marcantes na história da educação e a estudos historiográficos considerados pertinentes face ao objecto de estudo. No segundo capítulo, a tese foi questionada no seu alcance gnoseológico, nomeadamente, a partir da reflexão feita pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer às condições concretas do conhecimento hermenêutico, presente na nossa *praxis* ou forma de viver, ou na nossa forma de trabalhar, no caso do universo docente. Face a este posicionamento, a tese do primeiro capítulo pode ser enunciada do seguinte modo: existe entre finais do século XIX e meados do século XX literatura profissional docente que enuncia a dimensão hermenêutica do trabalho do professor.

O presente capítulo serve para fundamentar esta asserção com base num *corpus* composto a partir dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário editados entre 1870 e 1950. Ao longo deste período é possível encontrar diversos trechos nos manuais que, fugazmente que seja, falam em “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor. Reunidas estas passagens (ver introdução), transcritas em anexo (anexo IV), procuro em primeiro lugar mostrar que é na conjugação do ponto de vista profissional ou do ponto de vista do trabalho docente, da focalização deste trabalho em situação e da procura de enunciação da regra de trabalho não transmissível que ocorrem as referências ao “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor, independentemente dos mais diversos contextos pedagógicos ou didácticos. Em segundo lugar, apresento e interpreto estes termos, procurando fazer prova da sua dimensão hermenêutica. Através de termos como “bom senso”, “prudência”, “tacto pedagógico”, “tacto”, “senso”, “habilidade” e “inteligência” – entre outros menos frequentes –, e ao longo dos cerca de 100 anos considerados, os manuais enunciam a dimensão hermenêutica do trabalho do professor retratando alguém que *compreende e faz prontamente o apropriado à situação*.

A tese é assim de novo reformulada no presente capítulo mas apenas em termos de horizonte empírico de aplicação. Procuo agora demonstrar que entre 1870 e 1950, a generalidade dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário falam em “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor ao focalizar o trabalho em situação e as regras de trabalho que não são transmissíveis. Dizendo-o através da perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer, sustento que entre 1870 e 1950, enquanto literatura profissional, os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário se referem através de termos como “tacto”, “bom senso” ou “prudência” à dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Finalmente, à luz da análise e interpretação de passagens onde estes termos são usados nos manuais (anexos IV, VII e VIII), posso especificar que entre 1870 e 1950 a generalidade dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário fala na legitimidade e autonomia do “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor ao descrever a dimensão hermenêutica do trabalho docente como o profissional na situação de trabalho em que tem de, por ele, interpretar e fazer prontamente o que é apropriado.

### **1. Os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 apelam ao “tacto” ou “bom senso” do professor quando as regras de trabalho não são transmissíveis**

Pese embora a natural e até reforçada organização interna de livros como os manuais, a localização das passagens onde são utilizados termos como “tacto” ou “senso” do professor é de uma extrema disparidade. Esta verifica-se quer ao nível da disposição interna de cada obra, quer ao nível da distinção entre a natureza das obras. Os apelos ao “senso”, “prudência”, ou “intuição” do professor verificam-se independentemente de a obra ser de pedagogia ou de didáctica, de se estar a falar do domínio da língua materna ou da organização do sistema de ensino. É indiferente o termo estar localizado num trecho introdutório, de desenvolvimento, ou conclusivo, e a distinção entre épocas (ou décadas) e autores é igualmente pouco relevante. Perante este cenário de dispersão não será difícil aceitar que o que une os trechos transcritos em anexo serão as circunstâncias de enunciação dos termos “tacto”, “bom senso”, ou afins, tal como têm vindo a ser expostas ao longo desta dissertação, a saber, o ponto de vista profissional dos textos, a atenção ao trabalho em situação e a expressão da regra de trabalho não transmissível ou hermenêutica.

### 1.1. A aparente dispersão das passagens onde os manuais falam do “tacto” ou “bom senso” do professor

Entre 1870 e 1950, os manuais portugueses editados na área da pedagogia e/ou da didáctica do magistério primário caracterizam-se, como qualquer obra funcional, por uma estrutura ordenada e segmentada. A disposição e o assunto do texto são usualmente ditados pelo programa de uma prova de exame ou disciplina normalista, ou pelas exigências das partes em que se divide uma ciência ou saber pedagógico e didáctico do ensino primário (Correia & Peres, 2000: 6 e 18; Correia & Silva, 2002: 10). Para além disso, apresentam uma organização formal clássica, sendo em geral constituídos por nota de apresentação, corpo de texto, índice e, eventualmente, conclusão e bibliografia. Em suma, os manuais em análise são livros sequenciados e inteligíveis à luz tanto da política como da ciência que se fez acerca da escola, para além (pressupõe-se) da experiência acerca dela. Sendo assim, esperar-se-ia encontrar os trechos onde surgem referências ao “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor sistematicamente dentro de determinada ou de determinadas secções. Repetindo e prolongando a exposição correlata feita na introdução, relembro que não é isso que a análise dos textos revela. Pelo contrário, uma das primeiras impressões que a leitura das transcrições pode proporcionar (ver anexo IV) é a extrema disparidade tanto de contextos materiais como de localização dos trechos no corpo formal da obra<sup>1</sup>.

Desde o leque diversificado das disciplinas do ensino primário – língua materna, aritmética, desenho, ciências da natureza, trabalhos manuais (não atendendo, nesta referência, à variação no tempo da terminologia específica) –; aos problemas de organização escolar, como os “horários”; ou aos de desígnio e função geral do próprio sistema de educação, de tudo um pouco é possível ir encontrando nesta reunião de textos pedagógicos e didácticos do magistério primário constituída pelas transcrições dos manuais com menção positiva ao “tacto pedagógico” ou a outros termos considerados afins. Também é indiferente a localização formal do trecho, dado que um termo tanto pode ser encontrado na nota de apresentação (Vasconcelos, 1923: 7), na conclusão (Soeiro, 1953: 301), como no corpo de texto da obra.

Igualmente dispersa e sem fio condutor é a distribuição destes textos entre as duas grandes categorias de conteúdo das monografias, *grosso modo*, a pedagogia e a didáctica. Textos de “princípios” ou textos de “processologia”, a enunciação do “tacto” e do “bom senso” pedagógico é indiferente à diferença e está presente num ou noutro tipo de preocupação profissional<sup>2</sup>. Também não é nem na cronologia, nem nos autores, que se encontram os critérios que permitem uma qualquer ordenação dos trechos onde se fala em “tacto”, “senso” ou “inteligência” do professor. Embora os termos em si apresentem uma certa distribuição por épocas e até por autores,

revelando usos preferenciais ou habituais (ver anexo X), a aparição de trechos onde irrompe a referência ao “senso”, à “prudência”, etc., é extensível a todos os autores e aos cerca de 100 anos considerados (excepção feita aos sete títulos, em 50, referidos na introdução e tratados em epílogo). Logo, o tempo e a autoria são variáveis incapazes de estabelecer qualquer diferenciação. Em síntese, se as condições de aparecimento ou enunciação dos termos em análise não estão nem nos conteúdos programáticos ou científicos, nem na divisão formal da obra, nem na sua natureza mais abstracta (pedagogia) ou mais concreta (didáctica), nem, igualmente, na época ou no autor do título; estas condições terão de ser encontradas numa lógica própria e interna ao conjunto dos excertos, *independentemente* das condicionantes atrás enumeradas.

Um primeiro factor que leva naturalmente à dispersão da enunciação de termos como “tacto pedagógico” por tempos, modos e lugares tão diversos é a forma não temática como a maioria das referências surge (ver anexo VII). A contraprova desta afirmação está em que as transcrições com um tratamento temático ou reflexivo dos termos têm um padrão nítido de manifestação. Os trechos que procuram explicar em que consiste a dimensão hermenêutica do trabalho do professor surgem invariavelmente nas partes em que o manual se refere às “qualidades” do professor ou educador. A monografia ou se debruça directamente sobre essa questão (caso de Sá, 1870; Camara, 1903; Coelho, 1903; Leitão, 1903; Leitão, 1913; Lima, 1936), ou refere as qualidades do professor porque trata dos requisitos necessários à “arte” de ensinar (Camara, 1902; Faria *et al.*, 1941a) ou, simplesmente, à “tarefa de ensinar, sinónimo de ‘fazer aprender’” (Ferreira, [1953?]: 103). De modo consequente, os quatro trechos que procuram efectivamente definir termos desta constelação pedagógica – o “bom senso” em Coelho (1903), a “prudência” em Sá (1870), o “tacto pedagógico” em Leitão (1906/1913), e Lima (1936) – são textos onde estão em causa “as qualidades que devem distingui-lo [ao professor]” (Coelho, 1903: 26), “qualidades essenciais [que] deve ter o professor” (Sá, 1870: 4).

A dispersão aparente dos contextos de referência, no caso das transcrições não temáticas, ou a fixação nas “qualidades do professor”, no caso das temáticas, estão longe de serem factores ou de perplexidade ou de distração face às condições de enunciação de termos como “tacto”, “senso” ou “tino” pedagógico. Um olhar atento a, ou conduzido por, a tese da natureza profissional ou de “baixa pedagogia” desta literatura (ver primeiro capítulo) permite-se não focar a dispersão mas a unidade do horizonte das referências deste tipo de termos. Todas as transcrições em anexo (anexo IV) constituem excertos de um texto profissional: um manual de pedagogia e de didáctica do magistério primário. A unidade entre os trechos da antologia é em primeiro lugar a sua natureza profissional, a sua preocupação com e ocupação com a orientação e/ou descrição de um trabalho específico. O trabalho ou a “tarefa de ensinar, sinónimo de ‘fazer aprender’”, nos termos próprios ao curvar do século XX, e atrás citados.



## 1.2. As circunstâncias em que os manuais falam do “tacto” ou “bom senso” do professor

### O PONTO DE VISTA PROFISSIONAL

É no reduto das transcrições temáticas, começando pelos quatro trechos que possuem as definições acima referenciadas, que começa por ser verificável a tese da natureza ou ponto de vista profissional como primeira circunstância da enunciação de termos como “tacto pedagógico”. Desviando o olhar da terminologia ligada às qualidades, talentos, requisitos ou competências<sup>3</sup>, a referência explícita do texto, para o fixar na razão dessa referência ou, em termos de Gadamer, na pergunta à qual a referência às qualidades do professor responde, surge o objecto nuclear do trecho. Na transcrição que define o bom senso, da autoria de José Augusto Coelho, o objecto do texto é a “vida”, aquilo que é necessário para os “usos da vida”, nomeadamente, a “vida prática”, se a referência é directamente ao “bom senso” (1903: 27). Na transcrição que define a prudência, de António Moreira de Sá, o objecto do texto está no “desempenho do magistério”, nas “funções de professor”, no “mister de professor primário” (1870: 4). Quando António Leitão define o “tacto pedagógico”, visa os “trabalhos da sua [do professor] . . . missão”, visa o “ensino” (Leitão, 1913: 28 e 29). Quando Adolfo Lima explicita o que entender pelo “tacto pedagógico”, preocupa-se com os que se “dedicam ao magistério”, com o “candidato a educador”, com a “obra” da “Educação” (1936: 159 e 160).

Perante isto, defendo que o verdadeiro objecto das transcrições que definem os termos “prudência”, “bom senso” e “tacto pedagógico” é o trabalho, na pessoa do trabalhador, daquele que faz o trabalho. No trecho de J. A. Coelho essa interpretação pode ser levada ainda mais longe: Al parece visar-se a própria vida de trabalho em geral (não só docente), e o que a vive, dado que o objecto então do discurso são as qualidades a existir “no professor como em qualquer homem” (Coelho, 1903: 27). Esta leitura é extensível às restantes transcrições classificadas como temáticas e explicitamente dedicadas, como foi dito, à questão das qualidades. Estas são qualidades ou requisitos para o trabalho, para um trabalho determinado. É na medida da referência às “qualidades” de quem executa um trabalho que fará sentido a referência a tais qualidades. É ainda a essa conclusão que se chegará ao percorrer todos os trechos transcritos em anexo: são textos de trabalho docente, nas variadas vertentes e manifestações deste trabalho, matizadas pelas diferentes épocas e diversos autores.

*Uma ilustração* está no tom aclamatório ou até corporativo das transcrições dos manuais. Este é um dado em parte afastado da sensibilidade contemporânea, ou afastado de alguma sensibilidade contemporânea. Todavia, é um dado. Entre 1870 e 1950 os manuais de pedagogia e de didática, nos trechos reunidos em anexo, recorrem à eloquência para reunirem na pessoa do professor ou do profissional o feixe de problemas que a conciliação entre lei, ciência e experiência era vista trazer à formação de professores. Se numa prosa excessiva se lê que “tudo está no professor” (Lage, [1923?]: 151), outra mais comedida não deixará de acentuar que o “programa é . . . até certo ponto, cada professor” (Lemos, 1923: 20). Nesta aparente manifestação de culto da classe – que uma leitura das transcrições em anexo comprova que é constante ao longo dos anos e das flutuações políticas e conceptuais – labora a procura do ponto de apoio de uma actividade determinada, como outras, pelo jogo entre o geral e o concreto. Este ponto de apoio é o professor, melhor, cada professor, de cada vez. Ele é ponto onde a lei, a ciência ou apenas as tradições acumuladas em educação tocam o real. Desta circunstância advém, por exemplo, a valia do profissional que Alberto Pimentel Filho contraporá à “exagerada importância atribuída aos métodos”:

“A utilidade desta Ciência [conhecida por Metodologia, Didáctica ou Metódica] é indiscutível, o que todavia não justifica a amplitude que muitos autores lhe têm dado, transformando-a em uma ciência enlamburada de definições e de minúcias analíticas, e para a qual se exige uma nomenclatura extensa e arresada. A importância atribuída aos métodos tem sido por vezes exagerada. . . . não devemos esquecer-nos de que os métodos são meros instrumentos de trabalho, cujo valor depende da habilidade daquele que os emprega.” (Pimentel Filho, [1933]: 9-10).

## A FOCALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE TRABALHO

A óbvia e não surpreendente constatação da natureza profissional de todos os trechos transcritos em anexo, é a primeira razão da sua unidade – na aparente diversidade –, e a primeira condição de enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso”. Esta parece ser uma circunstância necessária para a existência deste tipo de termos na literatura em análise, e que abre a via para a identificação da sua segunda condição de enunciação. Circunscrevendo os círculos da espiral argumentativa defendida nesta dissertação, que procura levar o leitor desde a assunção do ponto de vista profissional dos manuais ao porte hermenêutico dos termos da constelação pedagógica, um segundo passo é dado ao observar como a preocupação com e a ocupação com o trabalho do professor, presente em todos os textos transcritos em anexo, pode ser igualmente ligada em todos os trechos à focalização do trabalho do professor em situação.

Pode argumentar-se que qualquer trabalho, a partir do momento em que se realiza, é sempre em situação que se efectua, logo, argumentar-se que seria uma tautologia, falar em ponto de vista profissional e focalização do trabalho em situação como duas condições diferentes de enunciação. Contudo – e a análise extensiva dos manuais de formação de professores primários o poderia com certeza ilustrar – mais próprio é pensar que muitas outras referências se pode fazer a um universo profissional (qualquer que ele seja) sem ser a referência à sua actualização ou realização em acto. No caso das transcrições em anexo, a focalização do texto numa situação concreta de trabalho é permanente. A diferença está em a focalização da situação ser directa, retratando um momento concreto do trabalho em situação, ou, o que é mais usual no conjunto dos manuais examinados, ser feita através de um discurso de cunho mais geral ou abstracto, remetendo o leitor do manual para a ideação de uma situação de trabalho possível (ver anexo VII).

*Uma ilustração* está em que embora nos manuais seja tímida a referência à necessária concretude da decisão de trabalho, remetida para os casos em que a ciência, eventualmente a lei, ou mesmo o hábito recuam, sem poderem determinar o que fazer, o problema da concretude necessária à decisão humana, discutido no segundo capítulo, é, não obstante, visível no debate interno que percorre as transcrições, em anexo, dos manuais de pedagogia e de didáctica. Nestas não está em causa o que não podia ser regulado porque ainda não fora legislado ou conhecido cientificamente. Está em causa o que não pode ser determinado fora da situação concreta. A formulação é clara neste texto de Graça Affreixo<sup>4</sup>, onde se procura explicar que relativamente às matérias de ordem humana, ou “moral”, a escolha do processo de ensino adequado tem de ser feita por cada professor, em cada caso:

“[Os processos intuitivos] são dignos de lugar importante no ensino real e instrumental, i.e., nas doutrinas, em que os exercícios práticos com os objectos à vista são a alma e a vida da aula. Mas no desenvolvimento moral nem sempre é possível este processo e só o prudente arbítrio do professor em vista do seu material escolar pode optar por um dos dois processos [mais comuns, analógicos e intuitivos].” (Affreixo & Freire, 1890: 156).

Faria de Vasconcelos aponta para um “problema de didáctica ainda obscuro” que não parece nunca, comenta, poder vir a ser resolvido por “regras uniformes” ou transmissíveis:

“... Noutros casos os defeitos e os erros [“que se cometem nas operações com números inteiros”] são devidos à atenção. . . . No decurso do trabalho da adição ou de qualquer outra operação há períodos de inatenção . . . Não são ainda bem conhecidos os processos destinados a lançar a ponte entre um [e o outro] período de atenção. . . . É um problema de didáctica ainda obscuro. Creio, porém, que não pode haver regras uniformes e que há que considerar em cada caso concreto o tipo de atenção, de memória e de imaginação de cada aluno.” (Vasconcelos, 1933: 129-131).

O constrangimento dos textos que procuram descrever um trabalho simultaneamente regulável e não regulável, premente nas profissões que lidam com a imbricação da vida e da ciência (ver segundo capítulo), chega a ser formulado como um jogo do absurdo. Essa eventualidade é um risco próprio de uma redacção que quer articular na sua generalidade a relação entre ciência, ou lei, e profissão. O que obriga a dizer e a desdizer acerca de quem detém a autoridade do trabalho docente será o ponto de vista profissional da obra, que não deixa omitir a tensão em que o trabalho docente se realiza. António Leitão via-se assim a dizer que se estabelecem regras, afinal, modificáveis “à vontade”:

“[A pedagogia é] a ciência que trata da educação. Ajudada pela fisiologia, psicologia, lógica, moral, etc., é ela que fixa as regras aplicáveis à educação da criança em cada grau da evolução de suas faculdades, regras que podem ser modificadas à vontade pelo professor conforme a organização especial do indivíduo que se trata de educar.” (Leitão, 1903: 6).

A constatação de que a determinação do que há a fazer no trabalho docente é feita a partir da situação concreta leva este trecho dos jovens e politicamente comprometidos José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira a enunciar, com toda a amplitude, a intransmissibilidade das regras precisas para a planificação do trabalho do professor primário:

“Não se esqueça que o plano varia conforme a classe, o meio, a altura do ano, o número de alunos na escola e outras circunstâncias. O senso prático e o tacto profissional do professor são, na escolha conveniente dos tópicos utilizáveis em cada caso, os melhores elementos quando baseados na didáctica científica. Aqueles, porém, não é possível ensiná-los nas aulas de metodologia: orientam-se ... nada mais.” (Gaspar & Ferreira, 1944: 205-206. Reticências no original).

## A PROCURA DE ENUNCIAÇÃO DA REGRA DE TRABALHO NÃO TRANSMISSÍVEL

Como foi exposto nos capítulos anteriores, a terceira circunstância que leva à enunciação de termos como “tacto pedagógico” consiste na procura de expressão da regra de trabalho que não é transmissível. A dissemelhança entre as transcrições dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica, nesta expressão da intransmissibilidade da regra de trabalho, reside em essa tentativa de enunciação ser ou não desenvolvida e explorada pelo texto (ver anexo VII). A forma encontrada para dizer essa regra intransmissível passa sempre por termos como “tacto”, “bom senso”, “prudência”. Em todos esses casos a ideia que os manuais transmitem aos seus leitores é a de uma incontornável autonomia do trabalho do professor em situação<sup>5</sup>.

A análise e interpretação dos dados relativos a esta terceira condição de enunciação de termos como “tacto” ou “bom senso” pelos manuais portugueses do magistério primário e, mais fundamentalmente, a demonstração do acerto em formular, e formular desta forma, esta terceira condição de enunciação dos termos, coincide com a análise e interpretação dos próprios termos. Este trabalho será objecto da secção seguinte. Antes, a mostra empírica que se segue proporciona uma mostra de como termos como “tacto” ou “prudência” são fruto das três condições atrás formuladas. Aí se verifica igualmente que estas condições de expressão dos termos são indissociáveis entre si. A apreciação de trechos que ilustrem a focalização do trabalho em situação, por exemplo, conduz ao mesmo tempo à apreciação empírica das outras duas condições. Pese embora esta imbricação, o relevo do comentário às transcrições vai para a ou as condições de enunciação que se pretender em cada caso atender.

Na mostra empírica que se segue verifica-se que a unidade entre as transcrições dos manuais, em anexo, não se traduz apenas na indissociabilidade, entre (i) o ponto de vista profissional, (ii) a focalização da situação concreta do trabalho docente e (iii) a procura de expressão das regras do trabalho docente que não são transmissíveis. Encontra-se nos trechos reunidos um excesso relativamente à soma das três condições de enunciação de termos como “tacto pedagógico”. Esse excesso retórico recai sobretudo sobre a terceira condição listada, num reforço literário da ideia de uma regra de trabalho não transmissível. Esse excesso ou reforço consiste em isolar gramaticalmente a figura do profissional em situação, procurando assim expressar o que já atrás foi apontado como uma zona de autonomia incontornável no trabalho do professor em situação.

*Uma ilustração* está em que, ao longo de décadas, “só” é uma palavra eleita, no seu excesso, pelos trechos transcritos. “Só” o professor, no sentido de “apenas o professor” ou “apenas isso que dele decorre”, traduz a zona da/de vida onde a regra de trabalho não é transmissível e ilumina a radical autonomia do profissional em situação. A ligação entre a inelutável suficiência ou solidão do profissional e a dimensão hermenêutica do seu trabalho será adiante debatida, dentro do quadro conceptual apresentado no segundo capítulo. Mas é desde já oportuno transcrever trechos que, em datas e em contextos de ideário educativo diversos, repetem que no momento da acção e da decisão o profissional é e tem de ser autónomo.

Em 1868<sup>6</sup>, o *Manual para o exame d’habilitação* lembrava os seus leitores que, perante as sucessivas inovações nos métodos de ensino, o professor primário deve fazer “só o que a sua razão lhe mostrar aproveitável” (Freire & Macedo, 1868: 307). Uma década depois, ao referirem os “meios particulares” ou concretos de manutenção da disciplina, as *Noções elementares de pedagogia* sublinham como “só um professor inteligente e bondoso os pode empregar” (Baganha, 1878: 17)<sup>7</sup>. Muitos anos volvidos, numa obra que procurava fornecer o auxílio face a um novo e elaborado programa de metodologia (ver anexo I), Bernardino Fonseca Lage avisaria os alunos

normalistas de como é “de difícil aplicação o método socrático”, acrescentando que “só o bom professor pode colher com tal método bons resultados” (Lage, [1923?]: 307). Finalmente, e porque quando se trata da Educação Nova “a tarefa do educador torna-se difficilima e de uma extrema delicadeza”, Adolfo Lima afirmava que “só o que possui tacto pedotécnico pode tirar os excelentes resultados” do método activo (Lima, [1930]: 224).

### **1.3. Quando as regras de trabalho não são transmissíveis: O exemplo do “tacto” pedagógico**

O “tacto pedagógico”, como termo específico do trabalho pedagógico e didáctico, é eleito no final desta secção para ilustrar a forma como é por este tipo de termos que se condensam nas transcrições dos manuais o ponto de vista profissional, a focalização do trabalho do professor em situação e a procura de enunciação da regra de trabalho não transmissível.

A identificação entre “tacto pedagógico” e um ponto de vista profissional perpassa todas as transcrições onde é enunciado o termo. Mormente, este termo é utilizado ou recorre-se a ele como meio de expressar o que é profissionalmente distintivo e característico do professor, o que distingue a acção do seu trabalho. António Leitão, que já utiliza o termo no seu primeiro manual (1903 e 1905), reserva-o em 1913 para designar especificamente as “qualidades profissionais” do professor, porque, explica o autor, o mesmo quer dizer “tacto pedagógico” (Leitão, 1913: 28-29). Como antes referi, a revisão deste trecho na sétima edição dos *Elementos de pedagogia* é ainda mais clara na designação do termo próprio do profissionalismo docente: as “qualidades profissionais” podem resumir-se nesta expressão – “tacto pedagógico” (Leitão, 1918: 31).

Uma ilustração da conformidade entre profissionalismo docente e “tacto pedagógico” pode fazer-se ainda a partir do texto de António Leitão, tal como foi publicado em 1913 (:28-29). Leitão divide em quatro tipos as qualidades de um professor – físicas, intelectuais, morais e profissionais. Aqueles para quem e com quem o professor primário trabalha denomina-os, ora “crianças”, ora “alunos”<sup>8</sup>. Na explanação das qualidades físicas e intelectuais não há referência nem a “crianças” nem a “alunos”. Já as “qualidades morais” são imediatamente traduzidas como a “dedicação pelas crianças” (Leitão, 1913: 28), no que pode ser tomado como a preocupação com estas enquanto pessoas ou seres humanos integrais (ver nota acima). Finalmente, é na referência às “qualidades profissionais” ou “tacto pedagógico” – o autor dá-os, portanto, como equivalentes – que o texto expressamente designa os “alunos”. As qualidades profissionais ou o tacto pedagógico do professor permitem-lhe “conhecer sem esforço” os “seus alunos” e os “processos a empregar” com cada um em particular (Leitão, 1913: 29).

Na sequência do quadro conceptual desta dissertação, proponho uma interpretação linear desta precisão profissional na definição do objecto das qualidades docentes, designando-o não por “criança” mas por “aluno”. Tal como qualquer trabalho, o trabalho docente requer extrema atenção ao material, concreto, em mãos. Como o pode comprovar a experiência de vida profissional de cada um, todo o conhecimento e formação de um profissional ou trabalhador, nos mais variados domínios, não serve, não produz, não opera, sem uma atenção concentrada e extrema ao material *então* entre mãos. Este material possuirá constrangimentos e possibilidades próprias ou o que se pode resumir como uma natureza particular, singular, enfim, concreta. Se tomarmos como válida esta descrição da experiência concreta e singular de trabalho que cada um faz ou pode fazer, dificilmente se poderá negar a identificação do termo “alunos”, utilizado no texto de Leitão, com a designação do que teremos de designar como o material de trabalho do professor. Logo, seria a condensação do ponto de vista profissional, presente nessas linhas, aliado à focalização do trabalho concreto ou da “situação de actuação” (Gadamer, 1960/2002a: [327]) do professor, que faria emergir na pena de Leitão o termo profissional, preciso, de “alunos”. Quanto à regra de trabalho não transmissível ou, mantendo-me no quadro teórico delimitado no segundo capítulo, a dimensão hermenêutica ou “penetração de espírito” (Gadamer, 1960/2002a: [362]), necessária para lidar com os constrangimentos e possibilidades próprias do material de trabalho docente de cada vez em mãos, estará dita pelo termo “tacto pedagógico”.

Como foi já suficientemente referido, é com Adolfo Lima que a afirmação do tacto pedagógico como central para o trabalho docente surge com mais clareza e vigor. Lima debruça-se sobre o “tacto pedagógico” no segundo volume da *Pedagogia sociológica*, ao apresentar as diversas “ciências da educação” (ver anexo IV). Na secção dedicada à “pedeutologia” estuda o problema da “individualidade do educador”, da “cultura do educador” e da “preparação técnica do educador” (Lima, 1936: 150). O primeiro destes três problemas distribui-se pelo tratamento dos “elementos que devem compor a individualidade de um educador” (Lima, 1936: 151), a saber, as “qualidades fisiológicas”, e as aptidões “estética”, “mental” e “social” (Lima, 1936: 151, 152, 155, 157). Será ao encerrar a apresentação do estudo da “individualidade do educador” (Lima, 1936: 158-159), que o autor isola a referência ao estudo da “qualidade suprema do bom educador: o ‘tacto pedagógico’” (Lima, 1936: 159)<sup>9</sup>. As primeiras palavras desta passagem, antes da definição do termo, dedicam-se a expor a centralidade ou nuclearidade do “tacto pedagógico” para o exercício da acção ou trabalho docente ou, na terminologia do autor, a nuclearidade do tacto pedagógico para o pedotécnico:

"Mas o problema máximo e fundamental da Pedeutologia está . . . em investigar nos indivíduos que se dedicam ao magistério aquela qualidade suprema do bom educador: o 'tacto pedagógico'. Sem ele, todas as outras qualidades se apagam, se neutralizam. . . . nada se é, nem nada se será, como educador, se a elas se não junta, ligando-as a todas, o 'tacto pedagógico'. . . . É do tacto pedagógico que depende a existência da Pedotecnia. Sem tacto pedagógico não há pedotécnicos. E hoje todo o educador digno deste nome tem de ser um pedotécnico." (Lima, 1936: 159).

No final desta secção dedicada ao perfil do educador, Adolfo Lima voltará a referir a necessidade do tacto pedagógico. Abordando aquilo que denominara o problema da "educação formal do educador, ou seja, da organização das escolas do magistério" (Lima, 1936: 149), o autor resume o núcleo das características individuais do profissional ou trabalhador docente<sup>10</sup>. Entre a "paixão pedagógica" e a necessidade interior do "método científico", o aspecto profissional ou de exercício específico do trabalho docente fica representado pelo "tacto pedagógico":

"Os requisitos exigidos a todo e qualquer mestre de qualquer grau da Educação . . . [são]: paixão pedagógica e tacto pedagógico animados por uma natureza activa em que o método científico seja escrupulosa e honesta necessidade vital." (Lima, 1936: 166-169)<sup>11</sup>.

O mesmo lugar central e profissional é ocupado pelo "tacto pedagógico" nas páginas iniciais do segundo volume da *Metodologia* (Lima, 1932), revelador do lugar próprio e autónomo que o autor reserva para este conceito ou para a dimensão da *praxis* docente, na terminologia de Gadamer ou da tradição aristotélica em geral. A referência ao termo insere-se num texto por inteiro dirigido à introdução do leitor na então contemporânea ciência da educação. Neste volume totalmente dedicado à "processologia" (ver anexo IV), e tendo estabelecido "em que consiste a processologia" (Lima, 1932: 7), o autor foca-se nos resultados pedagógicos e didácticos do "estudo científico da criança pelos psico-peritos" (Lima, 1932: 13). Apontados os "percursores [da resolução científica do problema pedagógico]: Bacon, na Inglaterra, Descartes, em França" (Lima, 1932: 13), rapidamente passa a situar o leitor face aos "processos e formas do método activo . . . os mais próprios, idóneos e eficazes na educação primária" (Lima, 1932: 15). Face aos fins da escolaridade elementar, o "método", recorda-se antes, não é assunto anódino: o "ensino primário, é evidente que vale sobretudo pelo método" (Lima, 1932: 14). Ter método não é "saber coisas" mas "saber ensinar", "saber educar" (Lima, 1932: 14). Mais precisamente, será o poder exercer o trabalho de professor em situação, ou, nas palavras do autor, é "ter 'tacto pedagógico'". Dessa forma, Adolfo Lima designa por tacto pedagógico o núcleo profissional do professor. O autor situa-o relativamente a e diferencia-o de saber do que se ensina e do estimar a quem se tem de ensinar. Pelo "tacto pedagógico" aponta a especificidade do trabalho docente, ou seja, o saber didáctico e pedagógico:



"Não há dúvida que para instruir e educar é necessário saber: é impossível ensinar uma coisa de que não se sabe nada ou pouco se sabe. É certo que para educar é condição fundamental gostar de crianças, estimá-las, adorá-las. Mas não basta saber coisas e adorar as crianças; é indispensável saber ensinar, e, sobretudo, saber educar, ter 'tacto pedagógico' . . . " (Lima, 1932: 14).

O trecho prossegue com um esclarecimento do que entender pelo domínio do exercício concreto do trabalho docente, comum às passagens que nos manuais procuram dizer a regra de trabalho não transmissível ou dimensão hermenêutica do trabalho do professor.

Nas restantes transcrições dos manuais onde está presente o termo *tacto pedagógico* (ver anexo VI-B), o modo como o ponto de vista profissional está presente e intimamente ligado ao termo é sobretudo operacional. Podendo naturalmente sofrer outras interpretações e, sobretudo, como é próprio da linguagem e dos textos, querendo o mesmo termo, expressão ou frase dizer várias coisas (ou mais coisas do que o próprio autor tinha em mente, como os críticos, os historiadores e os investigadores frisam em geral, em diversos contextos teóricos e empíricos<sup>12</sup>); as citações que aqui são trazidas não têm apenas a leitura que lhes será dada de textos caracterizados pela dimensão profissional e de focalização na *praxis* docente. Mas o ponto nesta dissertação é mostrar que também existe esta dimensão nos manuais de pedagogia e de didáctica e que nestes textos – precisamente nestes textos – a dimensão profissional não é periférica mas designa a pergunta de fundo a partir da qual se redige o texto e à qual se pretende responder.

Nesta perspectiva, na referência à "missão" do professor, nos excertos de António Leitão (1903: 10 e 36), deve pelo menos ler-se também a referência a um trabalho a desempenhar. A referência ao trabalho é também o que nos traz o termo "tarefa", adiante no mesmo manual (Leitão, 1903: 69). As passagens de Adolfo Lima contendo o termo "*tacto pedagógico*", e constantes em anexo para além das acima comentadas, são trechos em contexto de trabalho, seja ele o problema de lidar, ou seja, de trabalhar, com as compilações de textos seleccionadas nos livros para os alunos (Lima, 1932: 239-241), seja o problema da "escolha dos exemplos, dos modelos e casos semelhantes ou análogos", processo "indispensável à escola primária que pretenda aplicar" – ou seja, trabalhar com – "o método activo" (Lima, 1932: 284). O horizonte laboral ou profissional está igualmente presente na exposição acerca do modo de como trabalhar segundo um horário (Fernandes, 1938: 10); no problema de como executar as "lições" segundo o "plano" fornecido pelo próprio manual ([Fernandes?], 1941: 6; ver também Soeiro, 1953: 301); ou na descrição de como tudo "se fará" na "correcção dos desenhos infantis" (Gaspar & Ferreira, 1944: 458 e 456).

Nestes trechos, determinados e até dominados pelo ponto de vista profissional docente, o “tacto pedagógico” é enunciado como ferramenta nuclear desse trabalho. Retomando as citações feitas acima, a “missão do professor primário” depende tanto da “sua educação”, como do “seu tacto pedagógico” (Leitão, 1903: 10). Só por “carência absoluta de um critério e tacto ou senso pedagógicos” se fazem (por exemplo) selecções inapropriadas de textos para um “pequeno leitor” (Lima, 1932: 241). Também a “escolha dos exemplos . . . tem de ser feita sob um bom critério pedotécnico, com tacto pedagógico” (Lima, 1932: 284). O “que um bom horário deve atender” deve sofrer “até profundíssimas modificações que o tacto pedagógico do mestre lhe introduzirá quando julgar conveniente” (Fernandes, 1938: 10). As inevitáveis “faltas” nos planos de lições dados “tentará [o professor] preenchê-las utilizando o seu tacto pedagógico . . .” ([Fernandes?], 1941: 6). No ensino do desenho (por exemplo) “o professor primário . . . não pode esquecer que o próprio programa exige dele, sobretudo, tacto pedagógico” (Gaspar & Ferreira, 1944: 457). Afinal, “tudo depende do tacto pedagógico do professor e das qualidades receptivas dos alunos” (Soeiro, 1953: 301).

Os trechos atrás analisados, para além de serem determinados pelo ponto de vista profissional, ligando-o de modo constitutivo à existência do “tacto pedagógico”, caracterizam-se por focalizar o trabalho do professor em situação. A focalização da situação de actuação do professor é sempre então a focalização de uma situação de trabalho<sup>13</sup>. Este facto é particularmente claro em dois textos cronológica e literariamente diversos: a sintética e já citada definição de “tacto pedagógico” de António Leitão na segunda década do século XX (vinda dos primeiros anos do século, como anteriormente documentei) e a descrição e análise minuciosa de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira sobre o caso particular da “correção dos desenhos infantis” (1944: 458 e 456). Sem a marca de nenhum termo distintivo que indique estar a falar-se do trabalho docente em situação, ambos os textos mergulham o seu horizonte de sentido no facto de se estar a falar da “situação de actuação” (Gadamer, 1960/2002a: [327]), a cada vez, do professor. Um leitor não tem então diante dos olhos senão a pura atenção e mesmo narração do quotidiano labor do professor primário.

Nos restantes trechos é possível isolar termos que denotam a determinação do horizonte do texto como sendo, para além de trabalho, de situação concreta de trabalho. Por vezes é a referência directa ao quotidiano, ao dia-a-dia, ao que “diariamente” se patenteia no trabalho do professor (Lima, 1936: 159), ao que “diariamente” se utilizará para trabalhar (Fernandes, 1938: 10), “na sua escola” mesmo, ([Fernandes?], 1941: 6), nos “tempos lectivos” que se sucedem no tempo de uma “criança real” (Soeiro, 1953: 301). Mais numerosas são as referências directas à realidade cambiante e situacional do aluno, o material de trabalho de cada vez em mãos do professor. Os manuais frisam que se trabalha em situação de ensino com algo tão pouco claro como “um estado psíquico manifestado por meias-palavras . . . , por atitudes, gestos e acções . . .”, singulares na

sua prisão a uma situação, constituindo de cada vez “um caso da dinâmica escolar” (Lima, 1936: 159). Fazem pressupor que reside aqui parte das “dificuldades do ensino da infância” (Leitão, 1903: 10), ou do trabalho contínuo do professor, particularmente, nos casos em que não toca não à “inteligência” mas à “sensibilidade” do aluno a qual é individual e circunstancial (Leitão, 1903: 69). Em suma, nas transcrições agora em análise a situação do professor primário é enunciada sobretudo face à concretude e singularidade “dos educandos [a] que se destinam” os trabalhos (Lima, 1932: 284; cf. Leitão, 1913: 29).

Finalmente, nas transcrições reunidas em anexo que recorrem ao termo “tacto pedagógico”, como nas restantes com outros termos semelhantes, os manuais situam o seu leitor perante os limites do que lhes pode ser transmitido pela ciência, a lei ou mesmo a experiência. Por outras palavras, designam aquilo que não podem transmitir mais precisamente ao seu leitor. A ideia do que é e do que não é transmissível ou a coexistência de uma formação geral, científica e pedagógico-didáctica e um saber humano ou hermenêutico no professor está presente de forma breve mas impressiva no final do trecho em que António Leitão enumera “os requisitos a que deve satisfazer um bom sistema pedagógico [ou de ensino]”, a nível científico e nacional (1903: 9). Conclui resumindo em duas palavras o que o profissional necessita para nele trabalhar: “educação” e “tacto pedagógico” (1903: 10). Adiante, no mesmo manual, o autor afirma que em situação de trabalho geralmente o “tacto pedagógico” de um professor (in)formado “pode facilmente fazer desaparecer” condicionantes impróprias à situação de aprendizagem (Leitão, 1903: 36) dado que é “o seu principal guia” onde as regras “são difíceis de fixar” pela ciência (Leitão, 1903: 69). Os trechos de Lima, já trabalhados acima, reproduzem esta ideia nos anos 30 do século XX. Nos anos 40 e 50 voltamos a encontrar o tacto pedagógico do professor responsável por “até profundíssimas modificações” num plano de trabalho previamente traçado e ponderado, introduzindo-as quando assim o “julgar conveniente” (Fernandes, 1938: 10), dado que, como já citei, “tudo dependê” do tacto pedagógico do professor e das qualidades receptivas dos alunos” (Soeiro, 1953: 301).

Estas transcrições exprimem a actividade que o tacto do professor lhe permite em situação de trabalho e, essa é a proposta desta dissertação, podem ser vistas como correspondentes ao terceiro momento da essência da experiência, definido por Gadamer (1960/2002a: [362]). Entre as expectativas e os planos feitos e o seu estilhaçar na experiência que se faz da finitude, essa é a experiência a que ninguém se pode poupar ou ser poupado (ver segundo capítulo). Dizer que “tudo depende do tacto pedagógico do professor e das qualidades receptivas dos alunos” (Soeiro, 1953: 301) é, nesta perspectiva, dizer que para trabalhar em situação tudo depende de saber “ver em cada situação o que esta nos está pedindo”, de saber “encontrar o factível, a cada vez” (Gadamer, 1960/2002a: 327 e 1986/2002b: 162-163).

## **2. Nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica “bom senso”, “prudência”, “tacto” do professor significa compreender e fazer o apropriado à situação de trabalho**

Na primeira parte deste capítulo, justifiquei a unidade e constância de sentido das transcrições reunidas em anexo, onde os manuais utilizam termos como “tacto” ou “bom senso” do professor. Sem distinção, entre 1870 e 1950, a unidade de sentido dos trechos provém da sua orientação para atender ao modo como decorre o trabalho docente, em situação. Dito no quadro do pensamento de Hans-Georg Gadamer, a unidade de sentido das transcrições em anexo provém da sua atenção ao domínio da *praxis* docente ou dimensão hermenêutica do trabalho do professor. A presente secção ocupa-se da forma como é enunciada a dimensão hermenêutica nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário, entre 1870 e 1950. A leitura que apresento pode ser condensada nas palavras de Gadamer (reproduzidas abaixo) ao fixar em que consiste a relação entre *praxis* e hermenêutica, ou/e decomposta em oito conceitos que retirei do trabalho de interpretação do sentido comum das transcrições dos manuais (ver anexos IV e VIII). Para além dos conceitos comuns a qualquer dimensão hermenêutica, como “compreender” e “decidir” o “apropriado” à situação, a atenção à especificidade do trabalho docente, própria dos manuais em análise, acrescenta o “levar a” fazer e o “localizar” com “prontidão” o necessário à situação, ao “ponderar” e “aproveitar” o que nesta se apresenta.

Este leque de oito conceitos hermenêuticos distribui-se de forma diversa consoante se trate do termo “bom senso”, “habilidade”, “inteligência”, “prudência”, “senso”, “tacto”, “tacto pedagógico” ou ainda qualquer outro, presente nos manuais, e aqui considerado próximo destes. Na sua generalidade, os trechos que nos manuais falam em tacto pedagógico e inteligência (prática) do professor pensam sobretudo na inevitabilidade de ser este a “compreender” a sua situação de trabalho. Os textos que falam em prudência sublinham por igual a necessidade de o professor “compreender” o que é “apropriado” à situação. Os textos com referência ao tacto e ao senso docente frisam a ideia de haver sempre algo que é precisamente o “apropriado” à situação que se apresenta. A indeclinável solidão e responsabilidade do professor ao “decidir” o que faz é o conceito eleito pelos textos relativos ao bom senso pedagógico. As passagens relativas à habilidade profissional docente focalizam essencialmente a capacidade de o professor “levar a” fazer o que é para fazer. Finalmente, os manuais ao falarem do tacto do professor lembram a “prontidão” inerente ao pensamento e à acção em situação de trabalho. Estes conceitos também se aplicam aos termos ou expressões que considere associados ou próximos daqueles aqui nomeados (ver anexo V). O significado destes termos menos frequentes não lhes é inteiramente coincidente mas sublinha elementos do seu sentido comum. Em síntese, segundo matizes diversos, termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico, tal como se apresentam nos manuais

portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário editados entre 1870 e 1950, expressam a necessidade ou simplesmente a inevitabilidade de, de cada vez, o professor ter de compreender e de fazer o apropriado à sua situação de trabalho, o que significa que esta literatura profissional advoga ou admite a legitimidade e autonomia de uma prática profissional docente não científica ou hermenêutica.

## 2.1. A unidade de sentido de termos como “tacto” ou “bom senso” do professor

Encontra-se na bibliografia de Gadamer uma passagem que pode ser apontada como um modelo daquelas onde os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica falam de “tacto” ou “senso” do professor. Em conversa, o filósofo afirma, ou lembra, que o “problema hermenêutico” reside em que na *praxis*, na nossa vida, só o próprio pode decidir o que fazer, interpretando a situação em que de cada vez se encontra:

“Determinar o que é racional na situação específica, concreta, em que você próprio se encontra – que certamente poderá ter muitos paralelos com outras situações mas todavia permanece a situação específica em que se encontra – é algo que tem de fazer por si próprio. O que é racional, no sentido do que é a coisa correcta a fazer nesta situação, não lhe está prescrito nas orientações gerais que lhe foram dadas acerca do bem e do mal no mesmo sentido em que as instruções de uso que vêm com um instrumento lhe dizem como o usar. Pelo contrário, você tem de determinar por si próprio o que é que vai fazer. E para fazer isso tem de chegar a uma compreensão da sua situação, chegar a um entendimento consigo próprio acerca dela. Por outras palavras, tem de *interpretá-la!*” (Dutt, 1993/2001: 79. Itálico no original).

Estas palavras de Gadamer constituem um *abstract* – formal e material – do que dizem todas e cada uma das transcrições em anexo (anexo IV). Nesta passagem, o autor é questionado sobre a “afinidade estrutural” existente entre a filosofia prática e a hermenêutica. Após relembrar o sentido mais lato e mais fundo da *praxis*, para além do que o “contraste familiar entre teoria e prática” traduz (ver segundo capítulo), o filósofo retoma o papel da *phronêsis* (ou prudência) como Aristóteles chamou à “racionalidade que guia a prática” (Dutt, 1993/2001: 78-79). Justificando a persistência deste termo na sua obra, recorda que a “*phronêsis* é algo que só se efectiva (*proves itself only* [na tradução inglesa]) na situação concreta” e que é desta necessária e incontornável concretização do saber humano que surge (“*comes in*”) o “problema hermenêutico” (Dutt, 1993/2001: 79). A forma como Hans-Georg Gadamer se exprime então permite fixar o sentido daquilo que se pode ler nos manuais de pedagogia e de didáctica cada vez que se deparam com a enunciação de regras profissionais para a situação de trabalho.

# A UNIDADE DE SENTIDO DAS DEFINIÇÕES DE "PRUDÊNCIA" (1870), "BOM SENSO" (1903) E "TACTO PEDAGÓGICO" (1936) DADAS PELOS MANUAIS PORTUGUESES DE PEDAGOGIA E DE DIDÁCTICA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Tal como Gadamer procura, na citação acima, esclarecer o interlocutor de como se faz a interpretação da situação específica em que cada um de cada vez se encontra ("chegar a uma compreensão da sua situação, chegar a um entendimento consigo próprio acerca dela"), assim os manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário, nas transcrições em anexo, se desdobram na tentativa de enunciar essa regra – no caso, regra de trabalho – não transmissível. Este esforço é notório nas passagens que definem "prudência" (Sá, 1870: 4), "bom senso" (Coelho, 1903: 27) e "tacto pedagógico" (Leitão, 1913: 28-29; Lima, 1936: 159-160).

A enunciação da dimensão hermenêutica do trabalho do professor pode repousar na ideia de que o entendimento do termo pelo qual aquela se expressa ou se identifica ilumina, por si, aquilo de que se fala. É o caso do trecho onde se encontra a definição de "prudência". Toma como claro que "prudência" nos fala de saber o que fazer e como o fazer. Nesse caso o professor saberá o que fazer ou qual o "melhor fim" no seu trabalho, o "desempenho do magistério", porque, "dirigido" pela sua "prudência", "encontra" o que há a fazer. O mesmo professor também sabe como fazer o que há a fazer porque a mesma "prudência" o "dirige" a pôr "em acção os meios necessários":

[No desempenho do magistério, a] prudência dirige nossa alma a encontrar o melhor fim e a pôr em acção os meios necessários para chegar a ele." (Sá, 1870: 4).

Mas como actua em nós a prudência? Nas outras definições é mais explícito o que faz ou como o faz aquele que, como explicará Gadamer, chega "a uma compreensão da sua situação" (Dutt, 1993/2001: 79). Em 1903, dois anos após a fixação por lei da obrigatoriedade da formação para o magistério primário<sup>14</sup>, encontram-se passagens nos manuais de Antonio Paim da Camara e de António Leitão que se debruçam sobre a "habilidade prática", ou o "tacto" e "discernimento" que permite saber o que e como o fazer no exercício do ensino (Camara, 1902: 7; Camara, 1903: 94); sobre as reclamadas "inteligência e iniciativa" do professor, traduzíveis numa específica "intuição da sua arte" (Leitão, 1903: 6); ou sobre o "tacto pedagógico para levar de vencida as dificuldades do ensino" (Leitão, 1903: 10), para aproveitar "com habilidade" as diversas indicações de trabalho (Leitão, 1903: 36), para ser "guia" onde as regras são "difíceis de fixar" pela ciência (Leitão, 1903: 69). Estes trechos, embora sob a égide do termo "tacto", são traduzíveis pelo excerto onde, ainda no mesmo ano de 1903, se encontra aquela que é segunda definição (por ordem cronológica) recolhida e transcrita.

É José Augusto Coelho que define em que consiste o “bom senso”. O contexto desta definição é a descrição da pessoa que trabalha – é o debate sobre as “qualidades”. Mais proficientemente nas palavras de Coelho que nas anteriores palavras de Antonio Moreira de Sá, o termo “bom senso” explicita um tipo de faculdade, racionalidade ou saber que permite ao professor chegar “a uma compreensão da sua situação” a fim de “determinar [necessariamente] por si próprio o que é que vai fazer” (Dutt, 1993/2001: 79). Se estes são os termos de Gadamer em 1993, parecem constituir uma paráfrase das palavras de Coelho, proferidas 90 anos antes:

“... no professor como em qualquer homem ... [deve existir] suficiente bom senso, i.e., a posse de uma porção dessa faculdade de grande valia para todo o homem – que permite, na vida prática, perceber, fácil, clara e prontamente, as relações entre as coisas e assim orientar equilibradamente a própria conduta.” (Coelho, 1903: 27).

O excerto de J. A. Coelho separa, pausadamente, os termos “vida prática”, “perceber”, “fácil, clara, e prontamente”. Aplica-os às “relações entre as coisas” e à orientação equilibrada da “própria conduta”. Interpretando este trecho à luz do pensamento de Gadamer, reencontramos na “vida prática” de J. A. Coelho a delimitação legítima do domínio próprio da *praxis*. Reencontramos na percepção “fácil, clara” e pronta das “relações entre as coisas” (Coelho, 1903: 27), a “penetração de espírito”, elemento hermenêutico da essência da experiência (Gadamer, 1960/2002a: [362]). Em suma, naquele que, em J. A. Coelho, orienta “equilibradamente a própria conduta” (Coelho, 1903: 27), reencontramos aquele “que sabe encontrar o factível, a cada vez” (Gadamer, 1986/2002b: [162]-[163]). Em causa está lidar com a finitude ou a “miopia do género humano” (Gadamer, 1960/2002a: [362], nota 305). O “equilíbrio” está em conduzir-se segundo (logo, lidar com) os limites que a “vida prática” ou o experienciar (Coelho, 1903: 27) colocam ao “poder fazer” e à “autoconsciência de uma razão planificadora” (Gadamer, 1960/2002a: [363]).

Nas duas transcrições onde consta o terceiro e último termo de que encontrei uma definição dada pelos manuais, o “tacto pedagógico”, é particularmente nítida a explanação da dimensão hermenêutica do trabalho do professor como sendo a dimensão que lida com a finitude e os limites “de uma razão planificadora” (Gadamer, 1997/2002: [363]). É ainda no ano de 1903 que o termo “tacto pedagógico” surge impresso pela primeira vez no *corpus* examinado, num manual de António Leitão (1903: 10). A primeira definição aparece em 1913, nos *Elementos de pedagogia*, feita pelo mesmo autor, sendo reimpressa até à última edição da obra, em 1923 (ver anexo XI). Em 1936, Adolfo Lima dedica duas páginas não só à definição como à clarificação do conceito de “tacto pedagógico” (1936: 159-160). Para Lima, “o problema máximo e fundamental da pedeutologia” reside na investigação sobre o “tacto pedagógico” (1936: 159), entendendo-se pela primeira a “psicologia” ou “caractereologia do mestre” (1936: 149). O termo específico “tacto pedagógico” figura ainda noutras obras dos anos 30 e 40 (Fernandes, 1938: 10; [Fernandes?],

1941: 6; Gaspar & Ferreira, 1944: 457 e 1946: 505), e é reimpresso desde o início dos anos 50 até à década de 70, ao lado de "bom senso", na conclusão de *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*, de Rafael de Barros Soeiro (1953: 301; 1958: 386; 1963: 451; 1965: 501; 1971: 460; 1973: 460).

A explanação da dimensão que lida com a finitude humana, manifesta nas transcrições que definem o "tacto pedagógico", pode começar por ser lida num trecho de Leitão de 1903, reimpresso possivelmente até 1923 (ver, em anexo XI, Leitão, 1906 a 1923, transcrição nº 23). Neste passo trata-se da "penetração de espírito" (Gadamer, 1960/2002a: [362]) específica para o trabalho docente, se entendermos neste sentido as referências a "uma vocação especial" ou "predisposição natural" (Leitão, 1903: 6). Dez anos mais tarde, António Leitão identificará esta "vocação" ou "predisposição" através do termo *tacto pedagógico* (1913, 28-29). Em 1903, a especificidade profissional deste conceito é parafraseada como "alguma coisa de próprio" que permite ao professor "a intuição da sua arte" (Leitão, 1903: 6). Trata-se de "compreender", prontamente ou "à primeira vista" (Leitão, 1903: 6) aquilo a que Gadamer chamou a negatividade da experiência, o quebrar das expectativas (Gadamer, 1960/2002a: [359], [362]). Será esta negatividade que Leitão terá em mente ao referir os "embaraços" em que se vê envolvido o profissional perante o que pode não esperar "de cada um dos seus alunos":

"Precisa ele [o professor] . . . de ter uma vocação especial, alguma coisa de próprio que lhe dê a intuição da sua arte, uma predisposição natural que o faça compreender à primeira vista os embaraços que causa à educação a diversidade psíquica de cada um dos seus alunos." (Leitão, 1903: 6).

Os "embaraços" provindos da quebra permanente de expectativas que a "diversidade" do modo de ser de cada aluno, de cada vez, provoca no trabalho do professor são contornáveis, tratados ou resolvidos por uma "intuição da sua arte" que António Leitão só em 1913, como referi acima, nomeará *tacto pedagógico*, embora conheça e utilize o termo desde o mesmo ano (e obra) de 1903 (cf. Leitão, 1903: 9-10, 36, 69-70).

Pode agora verificar-se que nesta "intuição" ou "tacto" pedagógico, que diz o que fazer e como o fazer em cada situação concreta, reside a autoridade para o professor em situação alterar "à vontade" as regras fixadas pela "ciência que trata da educação" (Leitão, 1903: 6, comentado nas páginas 83-84, acima). A intransmissibilidade desta regra de autonomia profissional é especialmente reforçada nos textos da autoria de António Leitão. O trecho onde define "*tacto pedagógico*" (Leitão, 1913: 28-29) sofreu diversas versões anteriores, utilizando então o autor o termo "vocação", sempre no contexto da exposição das "qualidades do professor":



"[Entre outras características, precisa o professor de ter] 'Vocação': isto é, uma qualidade que, embora possa aperfeiçar-se, nasce com o próprio indivíduo e o leva a conhecer, quase inconscientemente, as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar de harmonia com a organização psíquica especial de cada um." (Leitão, 1905: 4-5).

O trecho acima citado é o que surge, no mesmo contexto, e exactamente com a mesma redacção, na primeira edição da obra posterior do autor (Leitão, 1906,1907 : 28). É na segunda edição de *Elementos de pedagogia*, em 1913, que surge a substituição da referência a uma "vocação" específica do professor pela enunciação do termo próprio "tacto pedagógico". Com esta substituição caem as referências anteriores a uma espécie de inatismo ("uma qualidade que . . . nasce com o próprio indivíduo") e à "quase" inconsciência do saber (Leitão, 1905: 4), mantidas sobriamente na exposição descritiva de uma compreensão "sem esforço" da situação de actuação:

"... não pode ser professor todo e qualquer indivíduo mas só aquele que possuir: . . . [características específicas, entre as quais estão] qualidades profissionais, quer dizer, tacto pedagógico, que o leva a conhecer sem esforço as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar com o modo de ser psíquico próprio de cada um deles." (Leitão, 1913: 28-29).

O rearranjo que o autor faz entre 1905 e 1913 à exposição geral das "qualidades do professor" leva-o a classificar de forma diferente, a partir da década de 10, a enumeração proposta. Inicialmente Leitão caracteriza o professor pelo "amor pelas crianças", a "vocação", a "ciência" e a "honra e civismo" (Leitão, 1905: 4-5). Posteriormente, distingue-o por determinadas "qualidades físicas", "intelectuais", "morais" e "profissionais" (Leitão, 1913: 28-29). Deste modo, a substituição de termos não se faz directamente entre "vocação" e "tacto pedagógico", mas, mais precisamente, entre a alínea "vocação", em 1905 (:4), e a alínea "qualidades profissionais, quer dizer, tacto pedagógico", em 1913 (: 28). À luz do quadro conceptual defendido nesta dissertação, que coloca a existência de um ponto de vista profissional como primeira condição de enunciação de termos como "tacto pedagógico", esta precisão é significativa.

A ideia de que a perspectiva profissional é a mais adequada à tematização de termos como "tacto pedagógico" é reforçada se tomarmos em consideração a modificação que sofre o trecho que vimos seguindo, de António Leitão, em 1918, na sétima edição dos *Elementos de pedagogia*. Numa versão que se mantém na oitava e última edição da obra (1923: 72), Leitão eleva o conceito de "tacto pedagógico" ao lugar de epítome, de resumo, enfim, de *nome* daquilo em que consiste o exercício concreto do trabalho docente:

"... As 'qualidades profissionais' podem resumir-se nesta expressão – 'tacto pedagógico', ou seja, a faculdade especial que leva o professor a conhecer rapidamente as necessidades do ensino, o grau de energia mental dos seus alunos e os processos que deve empregar com cada um deles para tornar a sua acção mais útil." (Leitão, 1918: 31).

A asseveração de que o nome ou a designação específica do trabalho docente em situação é "tacto pedagógico" é igualmente clara nas palavras de Adolfo Lima. Lima redigiu a segunda e última definição localizada nos manuais portugueses e relativa a este tipo de termos. Em 1936, o segundo volume da *Pedagogia sociológica* fixava no "tacto pedagógico", como já foi aqui trazido, o "problema máximo e fundamental" da investigação em "pedeutologia" (Lima, 1936: 159). Por "pedeutologia" o autor fazia entender o estudo "do que um indivíduo deve ser para tomar-se um professor-educador" ou dos "aspectos [que] contribuem para formar o que podemos chamar a 'personalidade do educador'" (1936: 159, 149, 150). A definição do que está em causa no "tacto pedagógico" de novo se conforma e condiz com o *abstract* que proponho existir nas palavras de Gadamer (Dutt, 1993/2001: 79). Em causa está a compreensão da situação da actuação, ou seja, da situação de trabalho docente, pautada pelo "estado psíquico" do "educando":

"Tacto pedagógico é o poder de compreender intuitivamente e de aproveitar, numa orientação educativa, um estado psíquico manifestado por meias-palavras pronunciadas, por atitudes, gestos e acções conscientes ou inconscientes, do educando." (Lima, 1936: 159-160).

As transcrições das definições trazem com elas mais do que a conjunção das condições de enunciação ou aparecimento no texto de termos como "prudência", "bom senso" ou "tacto pedagógico". As três condições de enunciação destes termos introduzem uma representação do trabalho do professor em situação, tal como é feita entre 1870 e 1950 pelos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário. A primeira apresentação dessa representação faço-a pela comparação entre o teor geral das transcrições em anexo e dos termos aí contidos com a citação de Gadamer (Dutt, 1993/2001: 79), considerada um seu *abstract*. O resto do presente capítulo é dedicado à apresentação distinta dos diversos termos considerados e analisados. Por ordem alfabética: "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto" e "tacto pedagógico".

## CONCEITOS QUE TRADUZEM A UNIDADE DE SENTIDO DE TERMOS COMO "TACTO", "BOM SENSO" OU "PRUDÊNCIA" DO PROFESSOR

A leitura que apresento das transcrições dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário onde, entre 1870 e 1950, aparecem termos como "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto" e "tacto pedagógico", pode ser condensada nas palavras de Gadamer, acima reproduzidas (Dutt, 1993/2001: 79), ou/e decomposta em oito conceitos que retirei do trabalho de interpretação do seu sentido comum (ver anexos IV e VIII). A explanação da dimensão hermenêutica do trabalho do professor presente nos manuais, sentido que defendo ser comum às 100 transcrições em análise, é compartilhada em primeiro lugar pela capacidade de "compreender" a situação de actuação e o que esta permite fazer, por outras palavras, compreender o "apropriado" à situação de trabalho. Estes são os dois conceitos que perpassam a maioria das transcrições dos manuais:

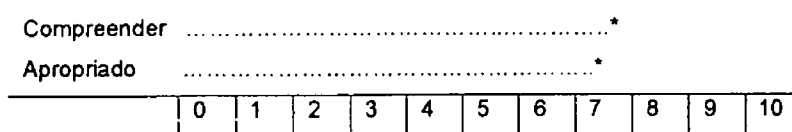


Figura 1: "Compreender" o "apropriado" (peso percentual no conjunto das transcrições)

Também mais de metade dos excertos foca a capacidade de "decidir" em conformidade e de "levar a" situação para o fim que se compreendeu ser o apropriado. :

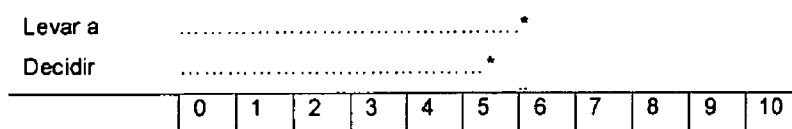


Figura 2: "Levar a" fazer o que se "decidiu" em situação (peso percentual no conjunto das transcrições)

O peso destes quatro conceitos é naturalmente desigual entre os termos analisados mas é entre as transcrições com referência à "habilidade" e à "prudência" do professor e as restantes que se verifica a maior diferença. Deve-se a estas a menor proporção do enfoque na compreensão do apropriado, no total das transcrições, e o maior peso dado à capacidade de levar a acontecer o que se decide, no mesmo universo (ver resultados parciais no anexo VIII). A atenção das passagens dos manuais onde se fala em termos como "tacto" ou "senso pedagógico" divide-se ainda pela necessidade de o professor conseguir aplicar ou "localizar" na situação de trabalho a lei geral, saber "ponderar" face aos dados e às circunstâncias, "prontamente" compreender e fazer o adequado, e "aproveitar" as oportunidades:

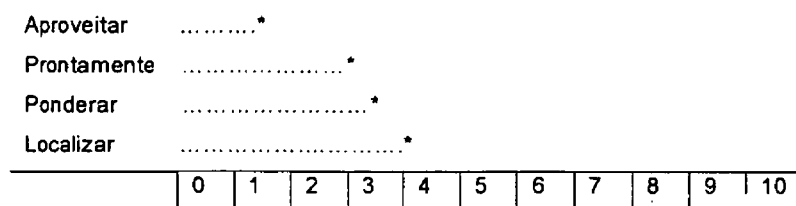


Figura 3: “Localizar”, “ponderar”, “prontamente” e “aproveitar” (peso percentual nas transcrições)

Pese embora a diferente proporção da referência a cada um destes conceitos nas transcrições, eles caracterizam em conjunto os termos da tradição humanista (Gadamer, 1960/2002a) presentes nessas passagens dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário. Pelo menos metade dos oito conceitos tendem a caracterizar os termos, com incidência para o “compreender”, o “apropriado”, o “levar a” e o “decidir”. Os contextos são os mais diversos, como foi já discutido no início deste capítulo. Por essa razão, os múltiplos exemplos que se seguem são retirados de apropriações muito diversas e não pretendem ser uma apresentação exaustiva. O propósito é fornecer um retrato expressivo e definido daquilo que todos os manuais dizem ao falar de “bom senso”, “habilidade”, “inteligência”, “prudência”, “senso”, “tacto” e “tacto pedagógico”.

A *praxis* do profissional docente dependerá em primeiro lugar de poder “perceber” (Coelho, 1903: 27), compreender (Pimentel Filho, [1933]: 47), “entender” (Tavares, 1957: 49), penetrar e interpretar (Lemos, 1923: 20), ter discernimento (Camara, 1903: 94), atender (Soeiro, 1947: 159) e “considerar” (Vasconcelos, 1933: 131) a situação de trabalho em que se encontra. Retomando o *abstract* que as palavras de Gadamer constituem para estas transcrições dos manuais, aquilo que é compreendido, entendido ou interpretado de cada vez é “o que é racional na situação específica, concreta, em que você próprio se encontra” (Dutt, 1993/2001: 79). Nas transcrições dos manuais, aquilo que é compreendido é o “apropriado” (Ferreira, [1953?]: 103; Lima, 1932: 14; Lage, [1923?]: 206), o “próprio” (Leitão, 1913: 29), o “adequado” (Lima, 1936: 160, citando Kerschensteiner). O que é para entender é aquilo que “convém” (Gaspar & Ferreira, 1944: 458; Teixeira & Pinto, 1941: 143; Vasconcelos, 1923: 8; Affreixo & Freire, 1890: 139, 155), o “conveniente” (Loureiro, 1950: 192; Lage, 1945: 219; Gaspar & Ferreira, 1944: 206; Castilho, 1916: 154; Araujo, 1908: 11, 26; Luazes, 1908: 6), o “compatível” (Pimentel Filho, [1933]: 47), possível (Faria et al., 1941a: 244; Affreixo & Freire, 1890: 156), ou “proveitoso” (Teixeira & Pinto, 1941: 132; Freitas, 1905: 33), o “oportuno” (Gaspar & Ferreira, 1944: 387; Freire & Macedo, 1868: 315), a “oportunidade” (Ferreira, [1953?]: 103; Abreu & Oliveira, 1941: 278; Correia, 1928: 10; Dias, 1888: 44). Rafael de Barros Soeiro resume, por palavras familiares, o que estará em jogo na compreensão pelo professor, de cada vez, do apropriado à situação de trabalho: “Estabelecida a norma geral . . . É preciso que, como em tudo, se aceite a justa medida das coisas, se adopte uma atitude de equilíbrio entre o que deve ser e o que pode ser, entre o ideal e o real” (1947: 159).

Esta compreensão do apropriado à concreta e específica situação de actuação ou de trabalho não é algo que outrem possa fazer, para além do próprio. Pelo contrário, em situação, cada um “tem de determinar por si próprio o que é que vai fazer”, isso é algo que de cada vez se “tem de fazer por si próprio” (Dutt, 1993/2001: 79). Em situação, e já nas palavras dos manuais, “só” o professor pode ou deve poder decidir, ou seja, “escolher”<sup>15</sup> (Ferreira, [1953?]: 103; Gaspar & Ferreira, 1944: 206, 458; Lima, 1932: 249, 284; Vasconcelos, 1923: 7-8; Lage, [1923?]: 164; Leitão, 1905: 8; Baganha, 1878: 20; Freire & Macedo, 1868: 307), “optar” (Affreixo & Freire, 1890: 156), “resolver” (Soeiro, 1953: 301; Lage, 1945: 219) ou “determinar” (Soeiro, 1947: 166; Lima, 1936: 160, citando Kerschensteiner; Correia, 1928: 9), a “orientação” (Coelho, 1903: 27; Lima, 1936: 159; Loureiro, 1950: 192) a seguir. Tem de ser a sua compreensão do apropriado à situação a indicar (Loureiro, 1950: 199) o que entender (Tavares, 1957: 49). Esta compreensão guia (Ramos, 1909: 8; Leitão, 1903: 69; Camara, 1902: 7), prescreve (Coelho, [1900?]: 152), regula (Leitão, 1903: 35), modifica (Soeiro, 1947: 159; Lage, [1923?]: 166; Castilho, 1916: 154), aconselha e julga (Fernandes, 1938: 10; Luazes, 1908: 6; Araujo, 1908: 23, 11), aguarda (Dias, 1888: 44). Numa linguagem que coloca o leitor perante a *inevitabilidade* da autonomia do professor em situação, os excertos focalizam o tempo e espaço em que só ao professor pertence o poder (Lage, 1924, 60) de governar, regular e dirigir (Sá, 1870: 4). Perante a altura de o professor, desejada ou indesejadamente (ver notas 4 e 9), “trabalhar em liberdade” ([Fernandes?], 1941: 17).

Até este ponto, de acordo com a análise e interpretação que fiz, saber ou ter de saber “compreender” o “apropriado” e “decidir” o que fazer, são elementos centrais das transcrições dos manuais, focalizadas na dimensão hermenêutica. Estes elementos podemos segui-los ponto por ponto no *abstract*, acima transcrito, que o pensamento de Gadamer proporciona (Dutt, 1993/2001: 79). A partir daqui, os restantes conceitos acrescentam componentes ao assim dito *abstract*, devido à especificidade do seu referente. No trecho citado, Gadamer centra-se nas questões éticas e políticas. O elemento dos manuais de pedagogia e de didáctica é o trabalho docente em situação. Trabalhar, qualquer que seja o trabalho, contém necessariamente uma dimensão de feito, de levar o que era de uma forma a ser de outra. No trabalho, como acção de produção, o saber ou ter de saber “compreender” o “apropriado” e “decidir” o que fazer implicam, assim o recordam muitas das transcrições em anexo, saber ou conseguir efectivamente fazê-lo, “chegar a” o fim proposto (Sá, 1870: 4), “levar [o material em mãos] a” (Ferreira, [1953?]: 466; Lage, [1923?]: 308; Cirne, 1877: 10). Em foco está o trabalho de levar a “fazer” (Teixeira & Pinto, 1941: 143), de “fazer com que” (Rodrigues, 1880: 25), de “saber fazer” (Freire & Macedo, 1868: 292), de “resolver” (Lage, 1945: 219); “praticar” (Lima, 1932: 14), “conseguir” (Lima, 1936: 160; Robertes, [1919?]: 40). Trata-se da “habilidade” (Affreixo & Freire, 1890: 250; Leitão, 1903: 36 e 1913: 28; Lima, [1930]: 311; Pimentel Filho, [1933]: 10) e “tacto” do educador (Lima, [1930]: 311; [Fernandes?], 1941: 20; Teixeira & Pinto, 1941: 132; Gaspar & Ferreira, 1944: 192), que se traduzem num trabalho

concreto expresso em palavras que ecoam diferentes modelos pedagógicos e didáticos. Trata-se, em suma, dos “bons ofícios dos professores” (Macedo, 1905: 84) ou, em termos já contemporâneos, da sua “eficácia” (Lima, 1921: 367). Ao longo dos quase 100 anos de textos, está permanentemente em causa a “responsabilidade . . . do professor primário . . . o seu tacto pedagógico para *levar de vencida as dificuldades do ensino da infância*” (Leitão, 1903: 10. *Itálico meu*).

Finalmente, outros traços, relevados com menor força pelos textos transcritos, mas suficientemente repetidos, representam o trabalho do professor em situação como caracterizado por uma compreensão “pronta”, sabendo “aproveitar” o imponderável e o inesperado, o que não impede uma acção “ponderada” e, sobretudo, que sabe “localizar” as dimensões gerais de uma profissão – científicas e político-legislativas – na sua concreção. Os conceitos de prontidão, aproveitamento, ponderação e localização são referências menos presentes no conjunto das transcrições e mais ligados ou menos ligados a alguns termos em particular, como adiante se apresenta. Contudo, sob esta advertência, fazem ainda parte de uma representação geral do trabalho do trabalho docente que se pode ler nos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário, entre 1870 e 1950.

A “prontidão”, ou a necessidade da “prontidão” na compreensão da situação concreta de trabalho em que o professor se encontra, é uma ideia reforçada pelas transcrições em anexo e pressuposta no próprio sentido dos termos analisados. As definições de “bom senso” (Coelho, 1903: 26-27) e de “tacto pedagógico” (Leitão, 1913: 28-29; Lima, 1936: 159-160) comportam a prontidão da compreensão da situação de trabalho e do então a fazer. Todos os outros termos – “prudência” (particularmente, no sentido grego, de *phronêsis*), “habilidade”, “inteligência”, “senso”, “tacto” – implicam por si a percepção e avaliação imediata do que se enfrenta. Contudo, a presença da referência à prontidão só é nítida nos textos onde se usa o termo “tacto” e não existe nos excertos relativos à “prudência”:

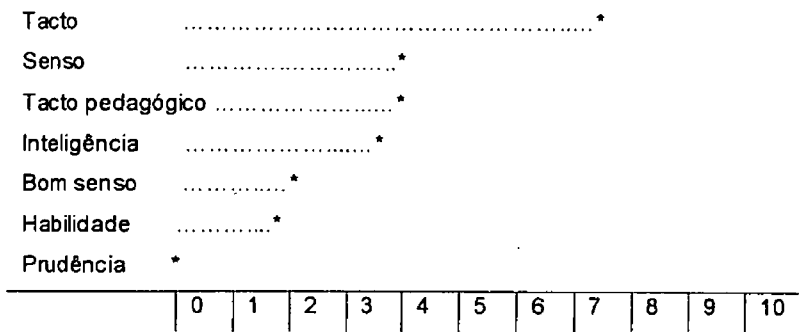


Figura 4: “Prontamente” (peso percentual no sentido de cada um dos termos analisados )

Analisado por si, cada termo enuncia ou aponta em particular para determinados conceitos (ver anexo VIII). No caso, a prontidão na compreensão e na acção é o *tacto* e vice-versa. Embora esta leitura aponte para a tautologia ou o círculo vicioso<sup>16</sup>, as transcrições que se dedicam à definição de termos são claras na sua exposição. O “bom senso”, nas palavras de José Augusto Coelho, “permite . . . perceber, fácil clara e *prontamente* as relações entre as coisas” que se experienciam “e assim orientar” a acção entre os limites e as possibilidades entrevistados (1903: 27. *Itálico meu*). António Leitão repetirá que o “*tacto pedagógico* . . . leva a conhecer *sem esforço* as necessidades do ensino . . . e os processos a empregar” em cada situação (1913: 28-29. *Itálico meu*). Adolfo Lima insiste na noção de intuição (1936, 159-160), remetendo deste modo para a clássica distinção entre um saber por via intuitiva e um saber por via demonstrativa; uma insistência que se encontra nos manuais, ao longo do tempo (Ferreira, [1953?]: 103; [Fernandes?], 1941: 17, 20; Lima, [1930]: 13; Leitão, 1903: 6). Finalmente, é pela referência das fontes a este traço de *prontidão* que mais nitidamente surge a ocasião de focalização dos manuais no trabalho docente feito em situação. Fala-se da “atitude dos circunstantes então” (Freitas, 1905: 33), da utilização dos conhecimentos disciplinares “no momento próprio” ao seu ensino (Leitão, 1913: 28), sem “demora” e “perda de oportunidade” (Correia, 1928: 10). Fala-se de, perante a situação, se (saber) reconhecer a quebra das expectativas (Lage, [1923?]: 166), o que fará “muitas vezes” alterar o previsto “de harmonia com as reacções do momento” (Soeiro, 1947: 166).

A prontidão na compreensão e na acção permitirá o recurso ao que aparentemente não teria lugar na situação de trabalho mas é de “aproveitar” (Abreu & Oliveira, 1941: 278; Lima, 1936: 159; Pimentel Filho, [1933]: 47; Lima, [1930]: 311; Lage, [1923?]: 151; Macedo, 1905: 108) ou de “tirar partido” (Lemos, 1923: 20). A referência ao ensino segundo a “oportunidade” (Dias, 1888: 44) é a mais discreta dentro dos termos tradutores, não chegando a ocupar um lugar de conceito central em nenhum dos termos. Contudo, a recolha do uso do verbo “aproveitar” permite verificar que nessa referência descontínua está em jogo a autonomia do profissional, localizando-o seja na perspectiva geral do seu trabalho (Gaspar & Ferreira, 1944: 205; Freire & Macedo, 1868: 307), seja numa eventual situação concreta de trabalho (Leitão, 1903: 36).

A compreensão e avaliação rápida da situação de actuação ou de trabalho não destrona a distensão do julzo que permite a “ponderação”:

“Sem que seja cegamente rotineiro, [o professor] deve fugir de seguir indistintamente todos os novos métodos de ensino, sem primeiro os ponderar. Só depois de madura reflexão escolherá o que mais garantias lhe der de próspero resultado, e debaixo deste ponto de vista ou o seguirá na totalidade ou aproveitará dele só o que a sua razão lhe mostrar aproveitável: e assim livrará seus discípulos dos embaraços provenientes duma infundada inovação no método de ensino.” (Freire & Macedo, 1868: 307).

"Aproveitar" revela, neste contexto, a sua ligação à independência e responsabilidade da decisão. Guardo a análise do conceito de ponderação para aquando a análise do termo "prudência", onde se verifica a sua concentração. Recordando o menor peso que "aproveitar" e "ponderar" têm no sentido do conjunto dos trechos, ressalto, comparativamente, a presença nas transcrições da capacidade de localização ou aplicação<sup>17</sup> das indicações gerais. As indicações da ciência e da política escolar, o professor terá de ser capaz de as saber prontamente compreender em função do apropriado à situação, decidindo o que fazer, e levando a fazê-lo. Assim sendo, maneja (Coelho, [1900?]: 153), emprega (Faria *et al.*, 1941a: 244; Vasconcelos, 1933: 131; Pimentel Filho, [1933]: 10; Leitão, 1913: 29; Baganha, 1878: 17, 20), ou aplica (Tavares, 1957: 49; Lage, 1945: 94, 219; Gaspar & Ferreira, 1944: 458-459; Domingues & Silva, 1942: 31; Lima, 1936: 160, citando Kerschensteiner; Vasconcelos, 1923: 8; Lage, [1923?]: 206, 307; Lima, 1921: 367; Camara, 1902: 7; Dias, 1888: 44), localiza (Tavares, 1957: 124) ou ajusta (Loureiro, 1950: 192) na situação concreta as indicações gerais de trabalho.

## 2.2. Diferenças entre termos como "tacto" ou "bom senso" do professor

Pela exposição dos conceitos "compreender", "apropriado", "levar a", "decidir", "localizar", "ponderar", "prontamente" e "aproveitar", tal como os reconheci nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário entre 1870 e 1950, procurei um retrato comum e essencial do uso que aí se regista de termos como "tacto pedagógico". De acordo com o pensamento de Hans-Georg Gadamer, este é um retrato da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. A última parte deste capítulo dá conta desta dimensão através da apresentação individual dos diferentes termos pelos quais é enunciada nos manuais de pedagogia e de didáctica: "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto", "tacto pedagógico" e outros, menos frequentes. Cada termo é apresentado na sua propriedade.

Existem nas transcrições em anexo outras palavras pelas quais se pode entender relativamente o mesmo que por tacto pedagógico, tacto, bom senso, prudência, senso, habilidade ou inteligência (ver introdução e anexos V e VIII). A precisão deste "relativamente o mesmo" é menos relevante em si que o exercício e a tentativa de mostrar como o mesmo, neste caso, a dimensão hermenêutica do trabalho do professor, pode ser dito e é dito com diferentes palavras. A variedade de outras formas linguísticas traz consigo tanto o *mesmo*, o núcleo comum da dimensão hermenêutica dita nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica entre 1870 e 1950, como, em cada variação de sentido de cada palavra, traz *outro* sentido específico e próprio de enunciação do trabalho hermenêutico do professor<sup>18</sup>. São estes cambiantes de sentido do que já foi dito que procurarei de seguida mostrar, concluindo a exposição deste capítulo.



## "TACTO PEDAGÓGICO"

A "penetração de espírito" (Gadamer, 1960/2002a: [362]) tal como é enunciada pelo termo *tacto pedagógico* é especialmente procurada pelos manuais para exprimir a especificidade de uma compreensão e perspicácia próprias do docente. Se nos manuais a enunciação de "*tacto pedagógico*", como a de "bom senso", "prudência" ou outros, parte do ponto de vista profissional e da focalização do trabalho do professor em situação; o termo "*tacto*" traz, a quem o ouve ou lê, a palpação, o exame atento e singular, o toque, o concreto e o contacto. Contém ainda de modo relativamente imediato o sentido de saber actuar socialmente e incontornavelmente em situação, evitando o choque, como quem sente onde está o outro, ou algo como o ser não visível mas tangível do outro<sup>19</sup>. Nessa leitura, o "*tacto pedagógico*" é sobretudo e em primeiro lugar o professor compreender aquilo com que se depara:

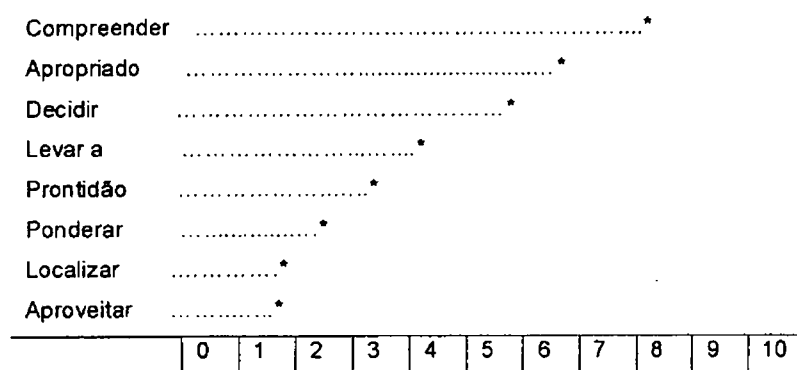


Figura 5: "Tacto pedagógico" (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

A exposição do que é comum a todas as transcrições já deu a saber dessa prioridade do "compreender". Por outro lado, as condições de enunciação de termos como "*tacto*" ou "bom senso" esclarecem que se trata de conhecer os contornos da situação concreta de trabalho. A consulta das transcrições precisa que se trata de conhecer o aluno, cada aluno que se tem diante, sendo neste sentido que se entende o conceito de "apropriado". "Aluno" aqui não significará a pessoa do aluno mas significará o olhar a pessoa com a qual se trabalha como um material de trabalho (ver nota 12). O trabalho, num sentido pedagógico e didáctico, consistirá numa modificação do ser da pessoa de cada aluno nas dimensões intelectuais, motores ou mesmo sentimentais – seja pela transmissão ou pela descoberta, consoante o modelo educativo em causa. O "*tacto pedagógico*" é a extrema atenção e pronta captação dos contornos do modo de ser da pessoa nas dimensões de trabalho docente (dimensões intelectuais, motores ou mesmo sentimentais).

Parece ser neste sentido que apontam os dois trechos que procuram definir o tacto pedagógico. António Leitão afirma que "tacto pedagógico [é o] que o leva [ao professor] a conhecer sem esforço . . . o modo de ser psíquico próprio de cada um" dos seus alunos (1913: 28-29). O que é dito entre um e o outro extremo do trecho, aqui truncado, é que o que o professor pode compreender tendo um "tacto" específico para a docência, ou seja, "pedagógico", são "as necessidades do ensino . . . dos alunos" (1913: 29). Comentando os termos da citação, por "seus" alunos podemos entender aquilo (falando de modo intencionalmente lato) perante o qual o professor está, em concreto, em situação. Por "necessidades do ensino" pode entender-se isso (usando ainda termos latos) que o professor tem que detectar dentro do "modo de ser psíquico próprio" de cada aluno concreto, para saber como dosear o que tem a fazer, o que e como tem a trabalhar com cada um. A definição de "tacto pedagógico" dada por Leitão refere ainda a compreensão, pelo tacto do professor, do "grau de energia" dos alunos, o que, numa perspectiva de trabalho, significará perceber até onde se pode ir com aquele(s) aluno(s) concreto(s). Finalmente, esta compreensão da situação de actuação onde se encontra, proporcionada pelo seu "tacto pedagógico", permite ao profissional docente seleccionar "os processos a empregar com o modo de ser psíquico próprio de cada um" dos alunos, ou, nas palavras com que interpreto este trecho, escolher o modo adequado de trabalhar com o tipo de material entre mãos.

Na definição dada por Adolfo Lima (1936: 159-160) encontra-se a mesma possibilidade de "conhecer sem esforço" (Leitão, 1913: 29), dita como "compreender intuitivamente" (Lima, 1936: 159). O que é assim conhecido ou compreendido é a situação de actuação enquanto profissional docente, ou seja, a sua situação de trabalho. Nos termos dos manuais em análise, esta consistirá em trabalhar ou "aproveitar, numa orientação educativa", o material entre mãos, o qual consistirá sempre num "estado psíquico . . . do educando" (Lima, 1936: 159). Este "modo de ser" (Leitão, 1913: 29), de cada vez se manifestará diversamente, de acordo com um determinado estado de espírito ou um determinado "estado psíquico" (Lima, 1936: 159), nos termos do século XX. Aquele terá de ser compreendido "intuitivamente" porque não é explicitamente manifesto, anunciado, explicado ou tabelizado mas, pelo contrário, é "manifestado por meias-palavras pronunciadas, por atitudes, gestos e acções conscientes ou inconscientes, do educando" (Lima, 1936: 159).

É a esta luz, dada pelas definições de Lima e Leitão, que se compreende as outras referências que aparecem nos manuais ao "tacto pedagógico". Será por dar a possibilidade de compreender e decidir prontamente o apropriado a fazer, em situação de trabalho, que o "tacto pedagógico" permitirá completar o que a preparação ou "educação" do professor não lhe fornece para "levar de vencida as dificuldades do ensino da infância" (Leitão, 1903: 10); permitirá ser o "principal guia" do professor onde a ciência "por agora" só pode estabelecer "princípios gerais" (Leitão, 1903: 69); saberá "aplicar o método activo", no "processo da multiplicação ou acumulação de exemplos", e no caso específico "dos educandos que se destinam [sic]" (Lima, 1932: 284); permite "até

profundíssimas modificações" num horário planeado (Fernandes, 1938: 10), competindo-lhe de facto preencher as "faltas que encontrar" num plano de trabalho previamente traçado ([Fernandes?], 1941: 6). Será por isso que quando ao "professor primário" se exige que seja "mais pedagogo do que artista", ou cientista, ou literato, se "exige dele, sobretudo, tacto pedagógico" (Gaspar & Ferreira, 1944: )<sup>20</sup>; ou que R. B. Soeiro, na "conclusão" com que encerra as sucessivas reedições de *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*, poderá repetir que perante as expectativas profissionais e os planos do trabalho docente, cuidadosamente elaborados "à luz das mais modernas correntes da didáctica renovada", o a fazer e como fazer, em situação de actuação, "depende do tacto pedagógico do professor" (1953: 301).

### "TACTO"

O "tacto"<sup>21</sup> é invocado nos manuais sobretudo como a capacidade de saber o que é apropriado fazer numa dada situação de trabalho:

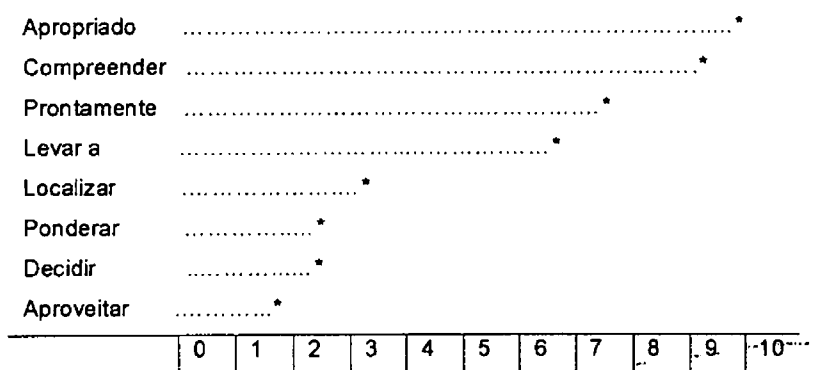


Figura 6: "Tacto" (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

São exemplo um excerto retirado do manual de Viriato Cardoso Teixeira e de Georgina de Jesus Pinto, casados e ambos professores primários, onde se diz que a especificidade do ensino da "1ª classe . . . requer e tem à sua conta o maior cuidado, o mais fino tacto, o melhor saber pedagógico-linguístico" (1941: 132); ou o de J. M. Gaspar e O. G. Ferreira, ocupado com o problema do professor que se depara com "a leitura em voz demasiado baixa", o que "é muito difícil de evitar e requer um tacto especial para cada um dos casos que se nos ofereça" (1944: 192).

À luz do desenvolvido nesta dissertação, a leitura das transcrições onde aparece o termo "tacto" encontra, como seria de esperar, textos situados num contexto de trabalho profissional, em situação, com indicação do trabalho docente que não é orientável mas antes caracterizada através dos conceitos hermenêuticos. Temos exemplos em Antonio Paim da Camara: ". . . é necessário que o professor disponha de tacto . . . e discernimento . . . qual será o ramo de ensino primário que

não exige . . . tacto, . . . discernimento . . . [para o ensino]?" (1903: 94), que é como quem diz, qual será o ramo da profissão que não exige um trabalho concreto, real, dependente das qualidades hermenêuticas?; em João de Deus Ramos: o aluno é "guiado pelo tacto previdente e carinhoso da mão paterna, ou profissional", por uma mão que o trabalha, em concreto; em Adolfo Lima, onde é dito que o "trabalho do educador" que procura realizar uma educação activa depende da fina compreensão da situação de trabalho:

"[Perante os princípios do método activo] a tarefa do educador toma-se difficilima e de uma extrema delicadeza. Só o que possui tacto pedotécnico pode tirar os excelentes resultados deste método. O principal trabalho do educador está em não desperdiçar qualquer elemento que se lhe apresente, qualquer ensejo que se lhe depare [para realizar os desígnios de uma educação activa]." (Lima, [1930]: 224).

A ideologia pedagógica ou didáctica em que se situa cada manual é relativamente indiferente a esta exposição da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Assim, a referência à dimensão hermenêutica pode ser feita no contexto das necessárias obrigações de um professor-funcionário, uma referência nos antípodas do horizonte do trecho de Lima, acima citado:

"Não vem, pois, para aqui discutir teorias. Temos [nós, manual,] apenas que expor um processo racional e útil . . . de forma que o professor possa cumprir o que oficialmente lhe é determinado, e tenha possibilidade de mostrar de algum modo a sua intuição pedagógica, o seu tacto profissional, as suas disposições naturais para o ensino." ([Fernandes?], 1941: 20).

Para além de trazerem a mostra das características já consideradas da dimensão hermenêutica do trabalho do professor, nos trechos reunidos pelo uso do termo "tacto" labora o problema que Gadamer releva desde as páginas iniciais de *Wahrheit und Methode*. Como já referi (ver segundo capítulo), Gadamer introduz a autonomia e alteridade da dimensão hermenêutica ou do domínio da *praxis* justamente através da discussão do significado e porte do "tacto" enquanto termo que exprime uma forma própria de conhecimento. Trata-se da compreensão e exposição do que, na definição do "tacto pedagógico", A. Leitão denominou compreensão "sem esforço" (Leitão, 1913: 29) ou Lima o "poder espontâneo, natural, sincero como uma reflexa", a "sensibilidade e intuição inatas" (1936:159-160). Esta referência ao inatismo e espontaneidade é localizável no primeiro volume da *Pedagogia sociológica*, no contexto da contraposição entre um conhecimento disciplinar e um conhecimento profissional da educação:

"Houve e há notáveis pedagogos que nunca foram educadores: uma coisa é saber a fundo os princípios, leis e regras da Educação, outra é possuir o talento, a intuição e o tacto de educar, praticamente, as crianças . . . " (Lima, [1930]: 13).

Neste mesmo sentido se pode invocar as palavras já aqui citadas extraídas das *Noções elementares de técnica didáctica*, e talvez da autoria de Manuel Fernandes, parecendo equivaler a “intuição pedagógica”, o “tacto profissional” e as “disposições naturais para o ensino” (1941: 20)<sup>22</sup>. Todavia, até que ponto é que aqui se trata de falar de um dom, de uma como que facilidade provinda do inatismo ou dos dotes naturais? De acordo com Gadamer, em causa está o exercício de uma forma de compreensão assente num trabalho de maturação que a experiência permite burilar como “penetração de espírito” (Gadamer, 1960/2002a: [362]). Uma leitura mais apertada dos manuais permite seguir esta tese, a qual permite um outro porte interpretativo, que não a facilidade do dom, ao facto de a regra de trabalho não transmissível se caracterizar também por estas declarações de “inatismo”. Em primeiro lugar, o longo trecho de Adolfo Lima definindo o “tacto pedagógico” acrescenta que o tacto profissional docente ou tacto pedagógico não depende de uma estrutura prévia de dotes – a “alta inteligência” ou o “talento” – mas antes da tarefa de atenção extrema à situação de actuação e ao que esta está pedindo:

“O tacto pedagógico não depende da alta inteligência, não exige talento, mas, sim, finura, subtilidade no trato, grande susceptibilidade psíquica e social, grande prudência no procedimento aliada a uma profunda e larga visão psicológica que impedem actos prejudiciais, inconsequentes, incoerentes e contraditórios sob o aspecto pedagógico ou educativo.” (Lima, 1936: 160).

A mesma insistência menos no inatismo ou na “vocação” que no trabalho de atenção fina e perspicaz à situação que se vive e suas componentes pode ser verificada na evolução do texto que a definição dada por António Leitão foi sofrendo (ver páginas 88-90). Mais ainda, é esta noção de algo que, menos do que nascer feito no indivíduo, se vai “apurando” (Gaspar & Ferreira, 1944: 387), e se exerce como um trabalho ao “tactear o grau de assimilação” [do aluno ao exercer tarefas autonomamente] (Ferreira, [1953?]: 467, citando), “tacteando . . . a missão do ensino” (Tavares, 1957: 118).

Esta leitura do tacto como uma forma de conhecimento ou de penetração da situação que é sobretudo trabalhada e enformada, ao invés de inata, corresponde à tematização que Gadamer desenvolve introduzindo o leitor de *Wahrheit und Methode* na dimensão hermenêutica própria dos trabalhos desenvolvidos nas humanidades, em geral, e na história, em particular. No contexto da desmistificação da falsa consciência metodológica das ciências sociais e humanas (ver segundo capítulo), Gadamer invoca o conhecimento através de algo como um “tacto” específico para distinguir a forma de conhecimento própria dos historiadores daquela que caracterizará a actividade investigativa de um físico, por exemplo. Gadamer fá-lo parafraseando as palavras de Hermann Helmholtz em 1862, distinguindo as “ciências da natureza” das “ciências do espírito”:

"A prática . . . das ciências do espírito . . . exige uma espécie de sentido do tacto, e, para isso, necessita de aptidões espirituais de outra espécie [que a das ciências naturais], por exemplo, riqueza de memória e reconhecimento de autoridades; enquanto que o concluir autoconsciente do cientista da natureza repousa totalmente no emprego do próprio entendimento." (Gadamer, 1960/2002a: [11]. Ver também 1986/2002b: [39]).

Gadamer atribui, por exemplo, a Wilhelm Dilthey este modo de trabalhar, próprio da acção (não exactamente da autoconsciência) de um historiador: "o manuseio dos métodos . . . era [em Dilthey] guiado por um genuíno tacto individual, e . . . esse tacto pressupõe uma cultura" (1960/2002a: [13]). A pergunta de Gadamer dirige-se ao esclarecimento desse "tacto": "Em que consiste . . . ? Como podemos adquiri-lo? Será que, ao fim e ao cabo, o que há de científico nas ciências sociais e humanas (*Geisteswissenschaften*) depende mais do tacto do que da sua metodologia?" (1960/2002a: [13]). A resposta é procurada através da análise não apenas do "tacto" mas do leque dos "conceitos humanísticos fundamentais" (Gadamer, 1960/2002a: [15]-[47]; ver segundo capítulo). Em causa estará uma forma de trabalho onde, mais que um método, se trata de um modo de conhecer ou de saber. Algo semelhante a um sentido<sup>23</sup>, na forma imediata, segura (e também intransmissível) de apreensão. Debruçando-se sobre o conceito do "gosto", e criticando a formulação kantiana, Gadamer dirá, por exemplo, a propósito do julzo moral, que para saber o que é melhor fazer numa relação humana é necessário "um trabalho de indemonstrável tacto":

"O caso singular . . . não é nunca um mero caso . . . uma particularidade de uma lei . . . caracteristicamente, designamos isso: um caso particular . . . por não ser abrangido pela regra. Todo o julgamento sobre o que se tem em mente na sua individualidade concreta, como no-lo exigem as situações que envolvem a nossa actuação [é um julgamento sobre um caso particular] . . . Daí se segue, afinal, que todas as decisões éticas exigem gosto – não como se essa avaliação mais individualizada da decisão fosse a única determinante para elas, mas por ser um momento imprescindível. É realmente um trabalho de indemonstrável tacto acertar no que é correcto e dar à aplicação do universal, da lei moral (Kant), uma disciplina que a própria razão não é capaz de produzir. Aquele a quem a injustiça se opõe ao gosto, é também aquele que possui a mais elevada segurança na aceitação do bem e repúdio do mal – uma segurança tão firme como a do mais vital dos nossos sentidos, o que escolhe ou repudia o alimento." (Gadamer, 1960/2002a: [45]).

Por comparação com os sentidos naturais (e também pela sua distinção), Gadamer insiste na amplitude ou totalidade, segurança, e imediatez da "forma própria de conhecimento" dos conceitos humanísticos, assim como no problema da sua intransmissibilidade ou indemonstrabilidade (1960/2002a: [43]). Em causa está o problema de não haver regra para a aplicação da regra, a não ser num processo *ad infinitum*<sup>24</sup>. Esta mesma problemática se encontra na descrição de Gadamer

do que a palavra "tacto" nos diz: "Por tacto, entendemos uma determinada sensibilidade e capacidade de percepção para situações e para o procedimento a ter nelas, situações para as quais não possuímos nenhum saber baseado em princípios universais" (1960/2002a: [22]). De acordo com a tese atrás apontada, a análise de Gadamer trará o problema para um terreno longe do inatismo ou do "dom". Trata-se sobretudo de um trabalho ou um apuramento. Citando Henri Bergson em 1895, a propósito do significado que o "bom senso" comporta na língua francesa, lembra:

"[O 'bon sens'] é uma espécie de génio para a vida prática, mas menos um dom (*Gabe*) do que a permanente tarefa (*Aufgabe*) de [dizia-nos Bergson] 'ajustamento sempre novo de situações sempre novas, uma espécie [ou modo (*Art*)] de adaptação dos princípios gerais à realidade, através da qual se realiza [por exemplo] a justiça, um tacto da verdade prática', uma 'rectidão do juízo, que provém da rectitude da alma.'" (Gadamer, 1960/2002a: [31])<sup>25</sup>.

Um trabalho ou um apuramento humano: a capacidade de juízo ("*Urteilkraft*") é, enfim, não tanto uma faculdade mas uma exigência a ser apresentada a todos" (1997/2002: [37]). Em suma, esta compreensão do que é e do que não é possível fazer, própria ao saber em situação, é menos uma aptidão que uma exigência ou ainda uma direcção de si para a atenção ao outro. Esta tematização introduz uma dimensão ética ou moral – ou seja, de atenção e consideração pelos *outros* – por explorar nesta dissertação, mas que ligará "experiência", "tacto", "qualidades morais", "coração"<sup>26</sup> e "inteligência". É nestes exactos termos que um texto de Antonio Paim da Camara, tomando as palavras de Gabriel Compayré, procura tematizar o lado não científico da educação ou o seu horizonte de trabalho para além do horizonte disciplinar ou académico:

"[A educação] considerada em si mesma é uma arte, uma habilidade prática que supõe seguramente outras coisas além dos conhecimentos adquiridos nos livros; a experiência, o tacto, qualidades morais, um certo predomínio do coração, uma verdadeira inspiração de inteligência." (Camara, 1902: 7).

## "BOM SENSO"

Nos manuais, a especificidade do bom senso face ao que foi já apresentado aquando da análise do tacto e tacto pedagógico é evidente em primeiro lugar pela insistência maior, face às transcrições onde não ocorre o termo, na noção de decisão, a par da compreensão e do apropriado:

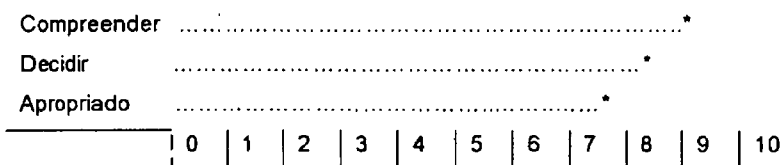


Figura 7: "Bom senso" (peso percentual dos conceitos "compreender" e "decidir" o "apropriado")

Esta particularidade, equivalente à insistência na certeza, segurança ou clareza da avaliação pelo "bom senso" pode talvez explicar a ausência de qualquer referência à necessidade de ponderação da acção:

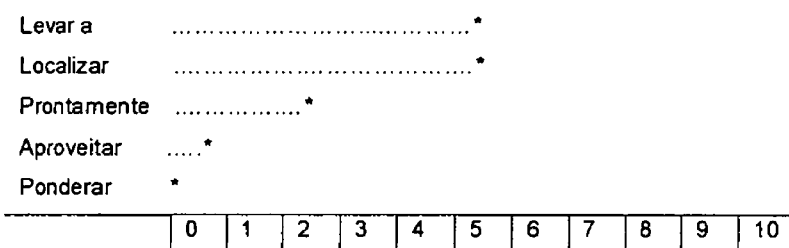


Figura 8: "Bom senso" (peso percentual de outros conceitos no conjunto das transcrições do termo)

A referência à noção de decisão encontra-se desde logo na definição de J. A. Coelho onde se indica como o "bom senso . . . [permite] orientar equilibradamente a própria conduta", (1903: 27), ou seja, onde se indica como este permite decidir, sem vacilar ou sem desequilíbrio, o que e como fazer face às condições (possibilidades e limites) da situação concreta de actuação. Da mesma forma se verifica que o bom senso "manda" (Leitão, 1905: 8), que o bom senso sabe "escolher" (Vasconcelos, 1923: 7-8), o bom senso "impõe" a direcção do trabalho (a par com o saber científico<sup>27</sup>) (Domingues & Silva, 1942: 68), o bom senso indica o que é mais conveniente fazer (Loureiro, 1950: 199).

A hermenêutica filosófica de Gadamer permite ler a um nível mais fundo o que a análise dos trechos encontrou como insistência na noção de decisão. A decisão profissional, ou, nos termos acima, o mandar, o escolher, o impor ou o indicar, implica a noção de implicação num todo humano, de compromisso numa direcção, excluindo outra e acarretando a necessária consequência para as vidas de outros. Como já foi referido, neste passo Gadamer cita Henri Bergson:



"A determinação desse conceito [*bon sens*] continha, como é natural, uma referência aos sentidos, mas para Bergson é evidente que, diferentemente dos sentidos, o '*bon sens*' se refere ao '*milieu social*'. 'Enquanto que os outros sentidos nos colocam em relação com as coisas, o bom senso preside às nossas relações para com as pessoas.'" (Gadamer, 1960/2002a: [31]).

O "bom senso" possuirá uma dimensão de trabalho ou de apuramento social que o liga ao problema ético-moral. Esta dimensão social (e política) do termo não será comum a qualquer contexto histórico e geográfico. Presente "ainda hoje" nos países românicos, sendo a França "o clássico país do *bon sens*", na Alemanha o *sensus communis* designará "apenas uma faculdade teórica" (Gadamer, 1960/2002a: [32]. Ver: 36). Independentemente de uma discussão da aplicação desta temática ao caso português, é possível reconhecer o traço ético e moral do "bom senso" quando, em finais do século XIX, se frisa como o "bom senso . . . deve ser a qualidade característica do professor digno e consciente de seus deveres" (Affreixo & Freire, 1890: 157), ou quando, cerca de 50 anos mais tarde se liga o bom senso à "consciência profissional" (Soeiro, 1947: 166, citando Radice; ver também Tavares, 1957: 49).

Os deveres em causa nos manuais são os de deontologia ou ética profissional, de condução do trabalho. A dimensão profissional leva o texto a focar-se na condução do que é apropriado, do que é "conveniente" ao ensino a realizar e aprendizagens a efectuar (Lage, 1945: 219; Loureiro, 1950: 192; ver também Vasconcelos, 1923: 8, e Teixeira & Pinto, 1941: 143); assim como introduz o problema central da aplicação (ver nota 17), seja, por exemplo, no âmbito da "aplicação dos meios disciplinares", onde "a conveniente aplicação dos meios disciplinares depende mais do bom senso do professor, que das normas de antemão formuladas" (Lage, 1945: 219); seja, noutro exemplo, na forma de trabalhar com os denominados "exercícios de aplicação":

"Observados estes requisitos [enumerados pelo manual, para a elaboração dos exercícios de aplicação], ficará ainda margem ou oportunidade para que o bom senso do mestre procure ajustar o mais possível a teoria à prática e estudar os casos individuais para lhes imprimir a orientação prática mais conveniente." (Loureiro, 1950: 192).

Todavia, a individualização do sentido de bom senso não deve fazer esquecer que este é em grande parte descrito por aquilo que na análise do "tacto pedagógico" foi apresentado como sendo comum às transcrições em anexo. Essa comunidade de sentido já surgiu aquando da referência à definição de "bom senso", constante na primeira edição das *Noções de pedagogia elementar*, de José Augusto Coelho (1903: 26-27); e pode ser finalmente ilustrada por esta passagem da *Súmula didáctica* de Alberto Pimentel Filho, onde se fala do que Gadamer chamou o momento da compreensão das possibilidades e dos limites da situação de trabalho:

"O nosso pensamento deve ser suficientemente claro; e os professores compreenderão o seu alcance e os limites compatíveis com a ordenada actividade de uma classe que ele comporta: tudo depende do bom senso do mestre . . . " (Pimentel Filho, [1933]: 47).

“PRUDÊNCIA”

As transcrições dos manuais com o termo “prudência” são também trechos onde se manifesta o que é comum à enunciação deste tipo de termos, nomeadamente, as condições da expressão da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Neste caso, há sobretudo que “compreender” o “apropriado” a fazer numa situação dada:

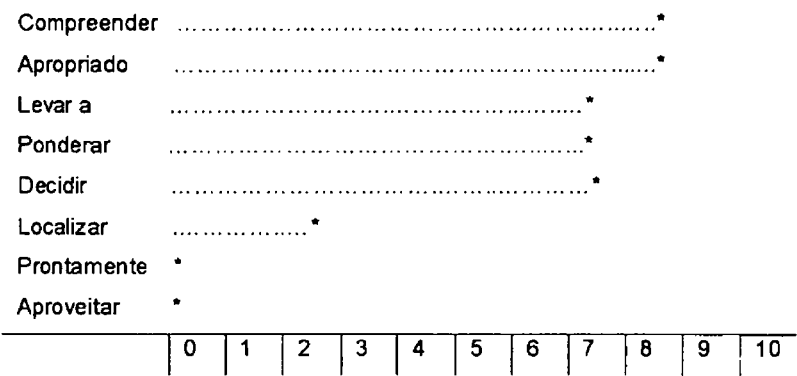


Figura 9: “Prudência” (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

Mas esta comunidade de sentido não pode fazer esquecer que o termo se apresenta com dois sentidos relativamente diferentes ao longo do período de tempo considerado. “Prudência” não parece ter nos trechos do século XIX o matiz que as citações do século XX lhe dão. Prudência, em Freire & Macedo (1868), Sá (1870), Baganha (1878), ou Affreixo & Freire (1890), não é exactamente a atenção ponderada e cautelosa que encontramos em Lima (1936) ou Tavares (1957).

Prudência é um termo-chave no pensamento antigo e, em particular, na tradição aristotélica. A palavra grega, *phronêsis*, não contém referência primeira – nem imediata, nem única – ao que hoje o termo nos diz quando se entende “prudência” como “precaução”, “cautela”, “ponderação”<sup>28</sup>. Por *phronêsis* os gregos entenderam em primeira instância a “acção de pensar” (Bailly, 1901/1987). O termo provém da forma intransitiva do verbo *phronêo*, que originalmente significava “ter a faculdade de pensar e de sentir, daí (*d’où*), [de] viver” (Bailly, 1901/1987). No contexto da distinção entre este tipo de conhecimento daquele que é próprio da ciência, Aristóteles lembrará na *Ética a Nicómaco* :

"... efectivamente, chama-se prudente o que pode examinar bem tudo o que se refere a si mesmo ... Por isso também se diz que são prudentes alguns animais, aqueles que parecem ter certa faculdade de previsão para a sua própria vida." (1141a, 18 e 25-28).

Trata-se do conhecimento em situação. A ponderação e cautela, com que o pó do tempo cobriu a palavra "prudente", oculta que estes cuidados não são um valor por si mas provêm de uma extrema atenção à percepção da situação de actuação e do que é novo e inesperado, o momento negativo da experiência. Continuando a interpretar no quadro teórico fornecido pelo pensamento de Gadamer, estes cuidados provêm da vivência da finitude do saber e poder humanos.

Coerentemente, nas transcrições dos manuais de Oitocentos, ainda falados de forma clássica, a prudência é antes de mais a expressão da "penetração de espírito" (Gadamer, 1960/2002a: [362]) e sinal da dimensão hermenêutica: A definição do termo pelo *Compendio de pedagogia* de Antonio Moreira de Sá (1870/1823) já foi analisada. Mas é igualmente a compreensão do apropriado à situação, no que é novo e não esperado mas que a situação está pedindo, que encontramos quando se une "tino e prudência" (Freire & Macedo, 1868: 284); quando, face à nunca previsível diferença de "Índole de cada aluno ... [será] a prudência do mestre [que] será sempre a sua guia" para saber o que surte "efeito" em cada caso (Freire & Macedo, 1868: 315-316); ou quando para saber o que fazer o professor precisa distinguir com "muita prudência e critério" (Baganha, 1878: 20), segundo o seu "prudente arbítrio" (Affreixo & Freire, 1890: 139 e 156), ou "prudente critério" (Affreixo & Freire, 1890: 202, nota 1) o que a situação lhe pede. Será também neste sentido de saber o que fazer face à situação dada, e não – embora também – o cuidado com as consequências, que se deve em primeira instância ter em conta ao ler nos *Elementos de pedagogia* "que seja o professor prudente" (Affreixo & Freire, 1890: 155), por mais difícil que tal seja de entender aos nossos ouvidos actuais.

O significado primacial de "prudência" como *phronêsis*, mantido nos trechos publicados no século XIX, é visivelmente perdido nos do século XX. Adolfo Lima, por exemplo, ao procurar definir e explicitar em que consiste o "tacto pedagógico", separa como distintos a "grande prudência no procedimento" da "profunda e larga visão psicológica" da situação de actuação docente (1936: 160). Ambas, "prudência" e "visão", são consideradas "aliadas" para impedir actos desadequados à situação de trabalho (1936: 160). Mas esta aliança revela a distância a que o termo "prudência" ficou da "penetração de espírito" fixada por Gadamer, mais próxima da "larga visão" da natureza ou disposição de espírito dos indivíduos de cada vez presentes. Da mesma forma, quando a "prudência" se distancia do ir "tacteando" ou da "intuição pedagógica" (Tavares, 1957: 118 e 124), tal pode ser igualmente lido como a distinção entre a ponderação na actuação e o que se pode identificar como tacto, "uma determinada sensibilidade e capacidade de percepção para situações e para o procedimento a ter nelas" (Gadamer, 1960/2002a: [22]). A esta distância ou distinção de

sentidos corresponde finalmente um menor uso do termo prudência nos trechos dos manuais no XX (ver anexo X-A), exclusivamente encerrado e limitado à ponderação e cautela na acção.

“SENSO”

“Senso” é um termo que, nos excertos transcritos, é enunciado com vincada expressão da capacidade de apreciação e encontro do correcto e adequado a fazer em situação de trabalho docente:

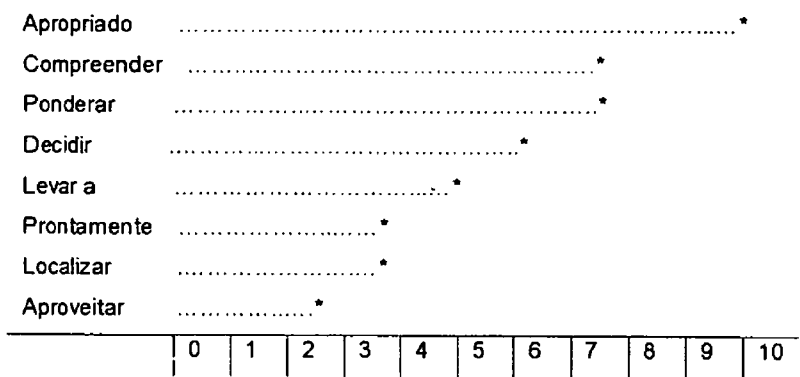


Figura 10: “Senso” (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

Uma forma de evidência empírica deste apego à noção do apropriado está na forma composta em que o termo “senso” sempre aparece. Nunca se verifica o uso simples do termo mas antes o “senso” é sempre qualificado de acordo com aquilo que é correctamente ajuizado ou apreciado, no caso, a situação de trabalho docente. Os manuais falam em “senso pedagógico” (Lima, 1921: 399; e 1932: 241 e 249; Soeiro, 1953: 49; Tavares, 1957: 109), em “senso profissional” (Correia, 1928: 9; Gaspar & Ferreira, 1944: 482), em “senso educativo” (Correia, 1928: 10). Mesmo quando o adjectivo se afasta de uma dimensão claramente docente não deixa de ser utilizado um qualificativo para o tipo de senso ou de juízo em causa. É o caso de “senso prático” (Gaspar & Ferreira: 206), que mantém, contudo, a referência a um juízo em situação, do domínio da *praxis*.

A exploração teórica do conceito de “senso” pode equiparar-se à de “juízo”, o que implica o lastro de uma tradição filosófica forte e complexa, fora do horizonte desta dissertação. Fica a referência ao alcance da análise a que, em particular, o primeiro capítulo de *Wahrheit und Methode* (Gadamer, 1960/2002a:) submete o conceito de juízo, depois de *sensus communis* e antes do gosto. Gadamer expõe a dimensão política e social, ou ética e moral, presente na forma de conhecimento do *sensus communis*, e a perda que o termo sofreu deste sentido – ou não ganhou, no caso alemão. De seguida, regista a exclusividade redutora que o conceito de juízo, por via da agenda do pensamento kantiano, ganhou para a dimensão estética, no plano do gosto. Posto isto,

encerra o capítulo dedicado aos conceitos humanísticos fundamentais, e abre caminho para a “nova luz” sob a qual a hermenêutica filosófica coloca “não somente o fenómeno da arte, mas também o da história” (Gadamer, 1997/2002: [47]) e, em geral, o universo das ciências sociais e humanas (cf. Dutt, 1993/2001: 40 e 52).

“HABILIDADE”

O termo “habilidade” e aquele que se segue na análise – “inteligência” – são os termos que mais flagrantemente estarão apenas representados episodicamente, podendo qualquer nova leitura dos manuais pesquisados detectar muitas mais ocasiões de enunciação destes termos, presumivelmente, segundo as mesmas condições de enunciação e sentido hermenêutico expostas nesta dissertação. Salvo este facto, que pode esvaziar o sentido da afirmação seguinte, “habilidade” é um termo que se encontra até às primeiras décadas do século XX nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário, desaparecendo nas edições posteriores (ver anexo X-A). Neste sentido, é um termo que, ao seu modo específico, mas como “prudência”, poderá ter perdido significado e porte face a ouvidos contemporâneos. A “habilidade” é referida nos manuais como o traço que distingue uma actuação profissional docente conseguida (ou, como hoje talvez mais facilmente se diga, eficiente) de uma actuação que não cumpre com o seu trabalho. Este significado do termo é visível no peso que tem a noção de “levar a” situação de trabalho no sentido que é proposto:

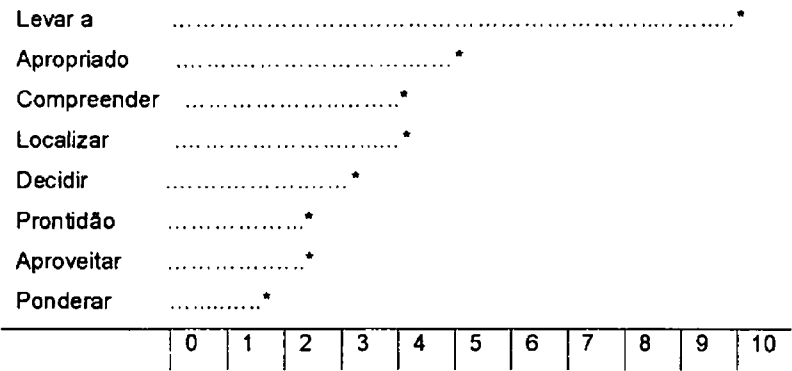


Figura 11: “Habilidade” (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

Nos manuais o uso do termo “habilidade” caracteriza-se em primeiro lugar pelo que há de comum aos termos analisados. O “tacto”, o “senso” ou a “habilidade” do profissional permitem a cada professor compreender a situação que cada um, de cada vez, vive, fazendo o apropriado face à situação que cada um, de cada vez, vive. A particularidade da referência à “habilidade” é a da atenção à junção ou disjunção entre o acto de ensinar e o sucesso do acto de ensinar tal como foi objecto, por exemplo, da reflexão de Israel Scheffler (ver nota 29 no primeiro capítulo). É dessa

completude ou incompletude do trabalho docente que as transcrições em anexo falam ao designar o “professor hábil”. Esta face de labor e de labor conseguido foi também focada por Georg Kerschensteiner (1921; ver 1921/1956), tal como exposto no primeiro capítulo. À cabeça da introdução do seu leitor na “qualidade” profissional a que chama “tacto pedagógico”, Kerschensteiner sustenta a distinção entre “educador”, tomado apenas no sentido da tendência para educar, e “educador prático”, a saber, o que deveras realiza esta intenção (1921: 44; 1921/1956: 53; ver primeiro capítulo). A fim de ilustrar esta distinção, Kerschensteiner introduz, a partir da segunda edição de *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, a referência ao caso exemplar de Pestalozzi: “Com todo o seu infinito amor pelos pobres e abandonados, com toda a sua pura tendência para o exercício da educação e para a moralização do género humano, para a educação do homem, [apesar disso] Pestalozzi não era um educador prático” (1921/1956: 64; ver também 1956: 19-20). Será coincidência, o único trecho nos manuais que invoca o “tacto” pedagógico pela negativa, como quem não o tem, começa por se referir justamente a Pestalozzi: “[Para a didáctica inicial do desenho] Pestalozzi, aqui com falta de tacto psico-didáctico, preconizou o ensino do desenho enquadrado em rígidas fórmulas geométricas” (Gaspar & Ferreira, 1944: 394). (A mostra da tradução entre “habilidade” e “tacto pedagógico” é trazida explicitamente por Lima, [1930]: 311.)

A característica de trabalho feito como se espera que seja feito é nítida, por exemplo, nas edições assinadas por Graça Affreixo e Henrique Freire. A referência ao trabalho concreto, em situação, do professor, não se limita a enunciar esse trabalho mas aponta a execução conseguida desse trabalho, apontando simultaneamente a regra não transmissível de trabalho. Será assim que parece ter que se acrescentar algo àquilo que “resta” ao professor fazer para “enriquecer de conhecimentos verdadeiros o espírito de seus alunos”, após uma preparação inicial. Essa mais-valia não transmissível é a habilidade do educador:

“... os psicólogos tratam de analisar os fenómenos da alma para os agrupar, classificar e definir. O educador, partindo dos conhecimentos psicológicos preadquiridos, estuda os meios de desenvolver as faculdades. ... Educados os sentidos, fontes das percepções externas, educado o sentimento intelectual [que distingue a verdade do erro], resta ao pedagogo hábil enriquecer de conhecimentos verdadeiros o espírito de seus alunos.” (Affreixo & Freire, 1882: 109-111).

Da mesma forma, as indicações relativas ao caminho ou método a seguir não bastarão por si só para realizar o trabalho do professor mas necessitam da sua “habilidade”. Esta referência por vezes é temática e explícita. Nos *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica*, numa passagem já citada (página 108), Paim da Camara, através de Compayrè, reconhece que a educação “considerada em si mesma é uma arte, uma habilidade prática que supõe seguramente

outras coisas para além dos conhecimentos adquiridos nos livros" (1902: 7). A mesma ressalva de que existe algo necessariamente intransmissível entre os saberes pedagógicos ou didácticos gerais e a possibilidade de os gerir em situação surge nas *Lições de metodologia* de B. F. Lage. A propósito "do problema do interesse", ou do conseguir trabalhar seguindo o princípio dos interesses das crianças, lembra que é da "sábria e inteligente habilidade com que o professor . . . [trabalhar] a natural curiosidade da criança, [que] dependerá todo o bom êxito deste importante problema" ([1923?]: 150). Na *Súmula didáctica*, Alberto Pimentel Filho introduz o leitor na "utilidade" da "ciência [conhecida por metodologia, didáctica ou metódica]" duvidando do valor desta se não houver "habilidade" ao exercê-la ([1933]: 9-10; ver também página 84, neste capítulo). Finalmente, na *Didáctica geral*, a fonte germânica de J. de Almeida, professor no magistério primário de Braga, é clara no lugar que atribui à dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Sem a ressalva à necessária "habilidade", todo o edifício lógico, psicológico e didáctico do exercício do trabalho docente parece ruir pela base:

"Schmieder . . . [conclui que] 'deve definir-se o método como uma reunião organizada (síntese) de medidas didácticas que se fundam sobre conhecimentos psicológicos claros, seguros e completos, e sobre leis lógicas, e que, realizadas com habilidade pessoal de artista, alcançam sem rodeio o fim didáctico previamente fixado.'" (Almeida, 1933: 97).

Nas restantes transcrições o mesmo problema está presente, a capacidade pessoal de realizar o fim proposto do trabalho, sendo a referência à "habilidade" ocasional mas, por esse mesmo facto, significativa. Essa é uma caução que parece fazer-se naturalmente às por vezes minuciosas indicações pedagógicas ou didácticas. É este o caso no *Methodo luzo de leitura e de escripta*: preparado com as "indicações [precisas do manual], um hábil professor . . . transmitirá aos seus alunos . . . o modo consciente de formar os símbolos gráficos manuscritos da nossa linguagem" (Macedo, 1905: 111). O mesmo se verifica ao falar-se em geral de quaisquer indicações dado que, de acordo com António Leitão (no mesmo passo onde define o "tacto pedagógico"), sem "um professor hábil", e também "consciencioso, trabalhador", digamos, atento ao trabalho que faz ou tem a fazer, "não há processo de ensino, por mais perfeito que seja, capaz de produzir bons resultados" (1913: 28). Uma declaração que pode ser feita pela negativa quando se diz, por exemplo, que nas "mãos dum professor inábil rapidamente" um método "de grande valor pedagógico" se toma na sua caricatura (Lage, [1923?]: 307).

O tipo de habilidade em vista apenas se encontra especificado numa das transcrições. Aí se qualifica um tipo de afazer que abre caminho à análise da "inteligência", o último termo a referir. Na *Didáctica aplicada do ensino primário* insiste-se no professor como "hábil observador das actividades e exteriorizações infantis" (Faria et al., 1941a: 244), ou do que em Adolfo Lima já encontrámos enumerado como "meias-palavras pronunciadas", "atitudes, gestos e acções

conscientes ou inconscientes, do educando" (1936: 159). Esta qualificação volta a centrar a argumentação no núcleo da dimensão hermenêutica, ou seja, na compreensão ou interpretação. No manual dos anos 40, esta referência surge no contexto da síntese dos vários traços humanos (ou hermenêuticos) necessários ao exercício do ensino, após ser sublinhada a importância da formação científica e disciplinar do professor, muito particularmente, a formação nas "ciências que permitam ao educador . . . conhecer a natureza da criança" (Faria *et al.*, 1941a: 243). A importância dada pela obra a esta formação é mais vincada do que o trecho transcrito permite apreender, dado que os autores acrescentam que o domínio destas ciências, sempre "estritamente relacionadas com a psicologia", "é a condição indispensável para que a missão a cumprir por qualquer agente de ensino não redunde num fracasso" (Faria *et al.*, 1941a: 243). Imediatamente no parágrafo seguinte a esta passagem, a obra traz contudo o que pode ser descrito como a enunciação dos traços próprios à dimensão hermenêutica do trabalho docente. Na afirmação de como o "professor necessita [também] de ser paciente, atento e perspicaz" (Faria *et al.*, 1941a: 244), reencontra-se a referência à necessária "penetração de espírito" para as possibilidades e os limites da "situação de actuação" (Gadamer, 1960/2002a: [362]-[363] e [327]). Nesta perspectiva, podemos reconhecer na referência à sobriedade "na linguagem, nos gestos e nas atitudes" de quem consegue "um perfeito autodomínio, um completo conhecimento de si mesmo" (Faria *et al.*, 1941a: 244), a referência ao dar tempo à compreensão do que pede a situação de trabalho e do que o próprio se vê capaz de lhe dar.

## "INTELIGÊNCIA"

O termo "inteligência" impõe-se progressivamente a uma leitura dos manuais de pedagogia e de didáctica publicados entre fim do século XIX e meados do século XX, a partir do quadro de pesquisa proposto nesta dissertação. Agrupa em torno de si termos nucleares — discernimento, visão, perspicácia, penetração, interpretação (ver anexo V) —; e aquilo de que falam os manuais quando falam deste tipo de inteligência parece estrutural da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Como esclarece Adolfo Lima, a referência não é à "alta inteligência", ou ao que se pode entender como a capacidade intelectual e cognitiva presente nos trabalhos de natureza conceptual e disciplinar (Lima, 1936: 160). Trata-se de uma outra aplicação da argúcia ou "visão" humanas, recorrendo ao termo utilizado no *Methodo materno recreativo* (Lobo, 1904: 130-131) ou n'A *educação física nas escolas do magistério e do ensino primário* (Tavares, 1957: 109). Esta outra forma de inteligência ou esta outra forma de utilizar a inteligência está directamente implicada com o trabalho a realizar pelo professor quando se encontra efectivamente em situação de trabalho. Esta afirmação pode ser sustentada pela síntese quantitativa da análise. As transcrições que enunciam este termo caracterizam-se pelos três conceitos nucleares da dimensão hermenêutica resultantes desta pesquisa, "compreender" e "levar a" fazer o "apropriado", para além de referirem com alguma insistência as restantes noções, sobretudo, a de "localizar" o saber:



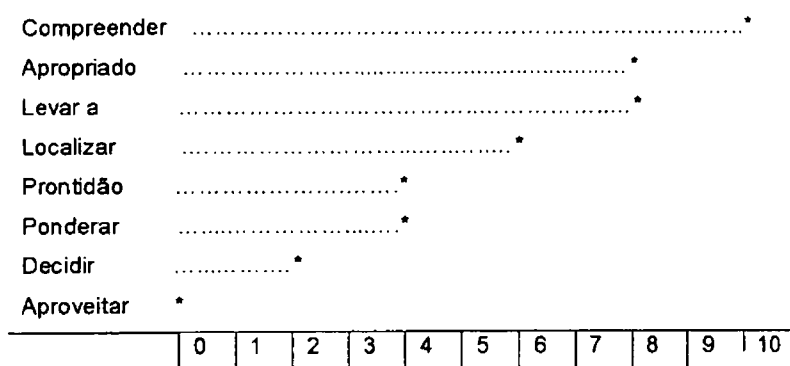


Figura 12: "Inteligência" (peso percentual de cada conceito no conjunto das transcrições do termo)

A presença nestas transcrições da noção de "levar a" situação de trabalho na direcção entendida como a possível ou adequada é particularmente de atender, dando a chave do tipo de conhecimento que aí está em causa. Tratar-se-á daquele conhecimento ou inteligência que se utiliza em situação de trabalho. É o domínio da *praxis* profissional docente, onde o compreender o material de trabalho é também *fazer algo* com o material de trabalho, ou seja, com o "aluno" (ver nota 12). A mostra empírica desta intenção de trabalho está presente em manuais de Oitocentos. O *Manual para o exame d'habilitação* refere-se à necessária "inteligência e aptidão" do professor primário para reger a sua escola (Freire & Macedo, 1868: 284). No todo das "Cartas relativas à disposição de uma escola" (ver anexo I), que esta passagem introduz, verifica-se que esta inteligência é a do profissional que sabe como exercer o seu ofício concreto. Nas *Noções elementares de pedagogia*, o "professor inteligente" é aquele que – e "só" o que – "pode empregar" os "meios particulares" ou específicos face a cada caso concreto e não tipificado (Baganha, 1878: 17). No facto de "só" o "inteligente" poder "empregar" os "meios" pode ler-se o trabalho hermenêutico de compreender e fazer prontamente o adequado à situação.

Já em Novecentos, nos *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica*, é para a dimensão hermenêutica que remete a referência à "verdadeira inspiração de inteligência" (Camara, 1902: 20, citando Compayré [188-]). Nas *Lições de pedagogia*, uma das primeiras versões da definição dada por António Leitão a "tacto pedagógico" (ver páginas 88-90) parece ser resumida por dois termos: "inteligência e iniciativa" (1903: 6). Na *Metodologia do ensino da geometria na escola primária*, um livro minucioso de Luisa Robertes, percorrido por uma redacção despida de outras considerações que não as processológicas<sup>29</sup>, a única referência à dimensão hermenêutica do trabalho docente salienta o que "o professor inteligente" "conseguirá" com o processo didáctico descrito ([1919?]: 39-40), numa referência ao professor que compreende e faz o adequado, à situação, relatada no próprio manual. "Sábia e inteligente" é como as *Lições de metodologia* qualificam a "habilidade" do professor que sabe o que fazer na situação de trabalho que lida com o "problema do interesse" (Lage, [1923?]: 151 e 150).

A associação do termo “inteligência” a outro pode também ser reveladora da dimensão hermenêutica presente então no uso do primeiro. Na *Didáctica das ciências naturais*, Faria de Vasconcelos fala da “inteligência” na utilização dos recursos disponíveis nas escolas, justamente quando estes não são os adequados (1923: 109). Fala, pode interpretar-se, do trabalho prático ou hermenêutico de ler as possibilidades face aos limites que a situação coloca às expectativas. Neste contexto, e de forma consequente face à linha de comentário desta dissertação, faz equivaler a “inteligência” e o “sentido pedagógico” de um profissional nessa ocasião:

“A pedagogia reclama a transformação das aulas em locais adequados ao espírito da didáctica e da educação modernas: salas de trabalho e laboratórios onde, a par do mobiliário e do material de trabalho (aparelhos, instrumentos, quadros, colecções, produtos, livros, etc.), se respire a atmosfera da disciplina. . . . Decerto estes locais são custosos, é de esperar que tempo virá em que com as instalações escolares e a educação não se poupará o dinheiro que for necessário. Mas enquanto esse tempo não chegar, o professor tirará partido do que houver na escola, utilizando com inteligência e dedicação pelo ensino os recursos que ela possuir. Muito pode o seu sentido pedagógico e o seu amor profissional.” (Vasconcelos, 1923: 108-109).

Mas é voltando à obra de Adolfo Lima, no ponto em que a *Pedagogia sociológica* se preocupa com a “pedeutologia”, que é possível obter uma abordagem clara do que os manuais do magistério primário entenderão por inteligência no sentido hermenêutico do termo e, nomeadamente, aplicado ao trabalho ou *praxis* docente. No contexto da definição do âmbito próprio à pedeutologia, o autor explana o que se deverá entender pela “aptidão mental” do “educador” (Lima, 1936: 155). Apresenta desde logo a necessidade de este possuir uma “inteligência equilibrada” que, “capaz de compreender os fenómenos e leis da ciência que ensina”, não se limita a este exercício académico mas consegue a abertura para “uma visão global do universo e da vida” (Lima, 1936: 155). Nos parágrafos seguintes, Lima reporta-se especificamente ao que pode ser entendido como um sentido hermenêutico da inteligência humana e, concretamente, quando esta se exerce no trabalho de professor ou “educador”. A semelhança com as definições já apresentadas de “prudência”, “bom senso” e “tacto pedagógico” é marcante. Reencontramos a pronta compreensão ou penetração da situação e o saber de como a “aproveitar”:

“A sua inteligência [do educador] deve ser de tal modo penetrante, que o torne capaz de descobrir no consciente e no inconsciente do educando as virtualidades solapadas, prestes a eclodir e que ele deve saber aproveitar. Deve ter o poder mental de apreender, numa visão rápida, global, o conjunto de coisas e de seres de um ambiente, como é uma aula, uma classe ou uma escola – sem, contudo, lhe escaparem os pormenores, os elementos constituintes desse todo, desse agrupamento e de cada um dos seus componentes.” (Lima, 1936: 155).

A indicação de que a direcção fundamental da inteligência do profissional será para a aplicação dos seus conhecimentos ao trabalho que exerce pode igualmente ler-se na definição de António Leitão das “qualidades intelectuais” do professor, a par das “qualidades físicas”, “morais” e “profissionais”, estas últimas representadas pelo “tacto pedagógico” (1913: 28-29). Imediatamente a par do domínio dos “conhecimentos acerca dos diferentes ramos do ensino” professados (sublinhado meu), Leitão conjuga-os com a “inteligência [a compreensão, a perspicácia, a penetração] que lhe permita utilizá-los [saber aplicá-los, saber localizá-los] no momento próprio [prontamente e apropriadamente], com clareza e segurança [com habilidade, sabendo levar o aluno até onde proposto]” (1913: 28). A “inteligência” enunciada pelos manuais nas transcrições em anexo pode ler-se, desta forma, como a inteligência própria da dimensão hermenêutica.

### “TACTO PEDAGÓGICO” POR TERMOS PRÓXIMOS

Nos termos que foram agrupados como dizendo o “tacto pedagógico por outras palavras” surge uma grande insistência na noção do apropriado, para além da omnipresente referência à compreensão:

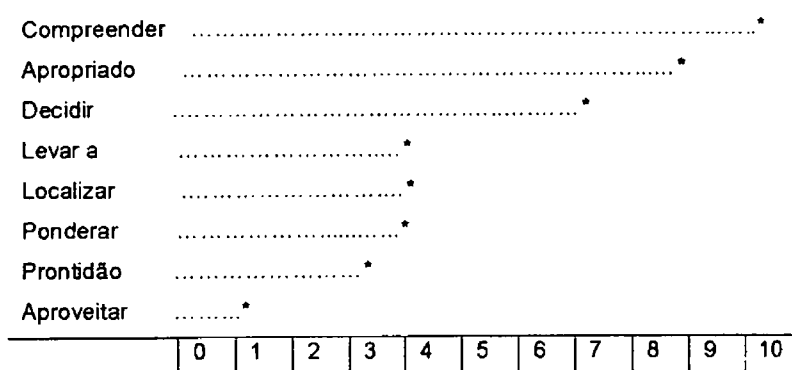


Figura 13: Termos próximos a “tacto pedagógico” (peso percentual de cada conceito)

Uma das razões desta diferença poderá estar nos termos precisos aqui reunidos, os quais introduzem fortemente a dimensão de “ver em cada situação o que esta nos está pedindo” (Gadamer, 1960/2002a: [327]). É assim, por exemplo, com as transcrições minuciosamente “processológicas” dos manuais da didáctica ou metodologia. Procurando os próprios manuais minudenciar o como fazer o trabalho a realizar numa situação dada, procuram eles próprios especificar e “tactear”, na sua própria redacção, as diversas situações de trabalho (sendo este um exame historiográfico a fazer?). Nessa tentativa, enunciam para o leitor-professor-profissional a parte em que terá de ser este a saber ver – compreender – por ele, como sendo pedido – apropriado – em/por cada situação. Em Claudino Dias, numa obra que segundo Barros Soeiro instituiu os “alicerces” dos posteriores métodos de leitura utilizados no país (ver Nóvoa, 2003: 479-

480), não pode ser lida de outra maneira a referência a “aguardar a melhor oportunidade” (Dias, 1888: 44). Por ela terá de se entender a colocação nas mãos do professor do sucesso de todo o edifício metodológico descrito. Isso o verá claramente (ou só o verá) um leitor que pretenda efectivamente trabalhar a partir do texto do *Methodo analytico-synthetico de aprender a ler*. Nada mais lhe é dito ou transmitido senão o apelo ao seu juízo, senso ou tacto na situação de trabalho:

“... não podem todos estes quesitos [apresentados ao longo do manual, sobre o modo do ensino da leitura] ter uma aplicação completa senão talvez quando o principiante consegue atingir o termo dos exercícios da primeira parte. Ao professor cumpre pois aplicar a princípio somente os quesitos mais fáceis e aguardar a melhor oportunidade para os demais.” (Dias, 1888: 44).

Em termos semelhantes, o pequeno *Methodo simultaneo de leitura e escripta* avisa o seu leitor-professor-profissional dos passos em que não pode ser transmitida a regra de trabalho. Então os trabalhos se farão “quando o professor julgar conveniente” (Araujo, 1908: 11), “conforme as circunstâncias o aconselharem” (Araujo, 1908: 23), “conforme [o professor] achar conveniente” (Araujo, 1908: 26). Também no *Guia maternal* da fundadora do Instituto do Professorado Primário Oficial Português reencontramos nos mesmos termos a necessária liberdade dada ao leitor-profissional: ao “critério do professor está sempre confiado a extensão da lição . . . portanto as lições maiores ou menores apresentadas no *Methodo*, modificá-las-á como julgar conveniente” (Luazes, 1908: 6). Como julgar o “conveniente”? Quando será “a melhor oportunidade”? Segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica, por mais especificações em que um manual se desdobre (e a pesquisa poderia segui-las), nunca poderá completá-las, não por uma insuficiência actual mas pela condição do próprio saber em situação.

A mesma insistência na noção do apropriado ligada ao conceito de compreensão se verifica noutras transcrições com termos equiparados ao “tacto pedagógico”, igualmente “processológicas”, mas enunciando de um modo mais preciso a compreensão que o leitor-professor-profissional terá de ter para saber prontamente o *que fazer* na situação concreta de trabalho em que de cada vez se encontrar. Nas *Lições de metodologia*, B. F. Lage comenta e descreve com pormenor o modo como a dimensão hermenêutica está presente no trabalho do professor. Utilizando expressões semelhantes às acima citadas, revela que o juízo do apropriado não será algo que o profissional possa definir sem ser na situação concreta. Num relato circunstanciado, Lage explica como o professor pode ver-se “forçado” ([1923?]: 166) a abandonar o que antes julgava apropriado ao seu trabalho face à experiência que é feita na situação concreta de trabalho. Cumprindo o exacto sentido em que Gadamer apresenta o conceito de fazer a experiência, por contraposição ao ter experiência (ver segundo capítulo), a descrição de Lage mostra que não será bem a situação de trabalho que força a mudar os planos. O que leva a mudar um plano de trabalho é a “penetração

de espírito" (Gadamer, 1960/2002a: [362]) ou, como se diz, a presença de espírito de quem se encontra face à quebra das expectativas que a situação provocou. Só o acolhimento da quebra das expectativas e o reconhecimento das remanescentes possibilidades aí presentes permite esse volte-face. É essa presença de espírito que pertence ao profissional, o qual, "reconhecendo" a actual vacuidade do plano, "variou" a actuação:

"Não se pode . . . indicar o processo que o professor deva utilizar em cada operação didáctica. Só a ele pertence a sua escolha. Quantas vezes o professor se propõe adoptar um determinado processo que julga apropriado, e se vê depois forçado, durante a lição, a abandoná-lo para recorrer a outro bem diferente? Assim, por exemplo, para dar uma lição de gramática julgou suficiente o livro de leitura. Mas em certa altura, reconhecendo que a criança papagueava regras que não compreendia, mandou-a ir escrever no quadro preto diversas frases em que essas regras tinham aplicação. Variou assim de processo." (Lage, [1923?]: 166).

Esta incontornável autonomia da *praxis* docente está além ou aquém de qualquer método ou processo e é apenas definível como uma certa "maneira de" trabalhar (Lage, [1923?]: 206). Esta expressão é reveladora do que está em causa na dimensão hermenêutica face à reprodutibilidade e verificabilidade do método científico. Bergson, citado por Gadamer a propósito da definição do "bon sens" (ver acima), refere-se a um "tacto da verdade prática" próprio aos assuntos humanos, concluindo que neste domínio "talvez não exista propriamente método, mas, antes, um certo modo de fazer" (Gadamer, 1960/2002a: [31]). A maneira de trabalhar é encontrada – compreendida – de cada vez, em cada caso. Daí que, como avisa Lage, os manuais aconselham "o uso do processo" x "sem com isto querermos dizer que o professor não possa usar outro qualquer" (Lage, 1924: 60).

A necessária ou útil abertura ao novo e inesperado que Gadamer tematiza a propósito do conceito hermenêutico de experiência podemos continuar a encontrá-la enunciada nestas transcrições através da referência ao equilíbrio entre o compreender a quebra dos planos e o compreender do que se pode ainda fazer. Exemplos são as observações a quando "há que considerar em cada caso concreto . . . cada aluno" (Vasconcelos, 1933: 131), a quando é "dever do professor assistir os alunos . . . [entre os quais se encontram] diferenças consideráveis" (Vasconcelos, 1934b: 98). "Considerar" e "assistir" são verbos que nesse contexto implicam um trabalho não transmissível nos seus contornos precisos e substanciais, o trabalho de *saber prontamente compreender e fazer o apropriado à situação*. Repetindo a referência de Hans-Georg Gadamer ao discurso de Henri Bergson (página 108), este trabalho constitui "menos um dom (*Gabe*) do que a permanente tarefa (*Aufgabe*) de 'ajustamento sempre novo de situações sempre novas'" (Gadamer, 1960/2002a: [31]). Este será o trabalho de ir "acolhendo e aproveitando" (Abreu & Oliveira, 1941: 278).

Repetindo as palavras de Bergson, é sobretudo nesta perspectiva da "permanente tarefa", do trabalho atento, moroso e contínuo, e não propriamente do "dom" ou de algo dado sem mais, que deverá ser entendida, por exemplo, a referência de António Leitão à "intuição" profissional (1903: 6). Referida por diversas vezes, essa específica "intuição da sua arte" corresponde àquilo que em 1913 o autor designará por "tacto pedagógico" (ver páginas 88-90). A "intuição pedagógica" é falada em diferentes textos de meados do século XX ([Fernandes?], 1941: 17 e 20; Tavares, 1957: 124). Dois destes manuais, contextualizando a situação de trabalho em que opera a "intuição" do professor, permitem reconhecer o solo profissionalmente cultivado em que esta mergulha raízes. As *Noções elementares de técnica didáctica* descrevem aos principiantes como a autonomia de saber prontamente compreender e fazer o apropriado à situação se funda numa preparação laboriosa ou numa formação da "intuição pedagógica":

"... um dia vereis que um horário não é um decreto a que seja necessário obedecer cegamente. Mas isso será um dia, quando estiverdes senhores dos segredos do ofício. Por enquanto segui o horário o mais possível à risca. É a melhor maneira de vos preparardes para poderdes um dia trabalhar em liberdade, ao sabor da inspiração da vossa intuição pedagógica. . . . nos primeiros tempos da nossa actividade profissional, não fomos capazes de dispensar o horário. Tentámos. Mas fizemos tal barafunda . . . Foi com um horário rígido que criámos a necessidade e a possibilidade de trabalhar sem horário, por mais absurda que tal coisa pareça." ([Fernandes?], 1941: 17).

De forma semelhante, encontramos no manual de Luís Nozes Tavares a enunciação do labor e atenção distribuída que alimenta a "melhor intuição pedagógica":

"[O professor] Tem que procurar com a maior consciência pedagógica possível, a melhor localização dos seus ensinamentos, e tal, obedece ao estudo e respeito de múltiplos factores, que prudentemente atendidos, transmitem ao professor a melhor intuição pedagógica para a melhor aplicação dos seus ensinamentos." (Tavares, 1957: 123-124).

Este solo laborioso em que se fundam os termos da dimensão hermenêutica não retira o carácter paralelo desta forma de conhecimento àquela que é própria dos sentidos (ver nota 22). Será neste caso significativo que uma das referências à intuição pedagógica a equipare a "uma espécie de intuição ou sexto sentido do professor" que permite "um conhecimento seguro das possibilidades e necessidades do aluno" (Ferreira, [1953?]: 103). A concentração desta "permanente tarefa" (Gadamer, 1960/2002a: [31]) está centrada no objecto de compreensão e trabalho do professor enquanto professor, que é o "aluno". O professor deverá ter "uma conduta psicológica, concreta, realista" (Soeiro, 1947: 159). Aí residirá a *maneira* de não praticar "superficialmente" um método: "recomenda[-se] que, antes de mais, o professor seja psicólogo" (Ferreira, [1953?]: 466). Sendo histórica e conceptualmente possíveis outras ou diferentes leituras das afirmações de R. B. Soeiro

e O. G. Ferreira, propõe-se nesta dissertação que estas obras de meados do século XX traduzem pelo nome de psicologia – disciplina que progressivamente se impôs como fonte da autoridade sobre o saber do indivíduo – a compreensão do outro e do saber o que fazer com o outro. Esta tradução não será senão um sinal do que Gadamer denominou a falsa consciência metodológica das ciências sociais e humanas (ver segundo capítulo). Como procuro demonstrar pelo leque de transcrições recolhidas e a sua apresentação e comentário nestas páginas, o que se movimenta no texto dos manuais, nestas passagens, é o sentido dos conceitos tradicionais humanistas e não a moderna ciência do indivíduo.

“PRUDÊNCIA” E “INTELIGÊNCIA”, “BOM SENSO”, “SENSO” E “HABILIDADE” POR TERMOS PRÓXIMOS

Face ao conjunto de oito conceitos que podem traduzir o horizonte de sentido dos termos hermenêuticos, os termos reunidos em torno da ideia de “prudência”, por um lado, e os em torno da de “inteligência”, por outro, registam algumas particularidades de sentido. Os termos que considere próximos de “prudência” insistem na acção de “ponderar” o “apropriado”, enquanto aqueles próximos de “inteligência” centram o leitor no “compreender” a forma de “localizar” ou aplicar o seu saber a fim de “levar a” fazer o necessário à situação de trabalho:

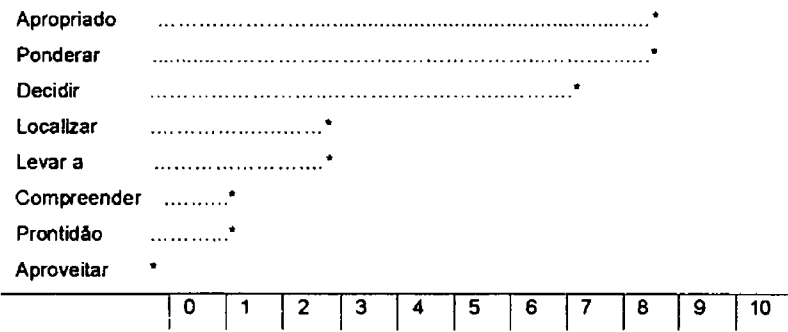


Figura 14: Termos próximos a “prudência” (peso percentual dos conceitos no conjunto das transcrições)

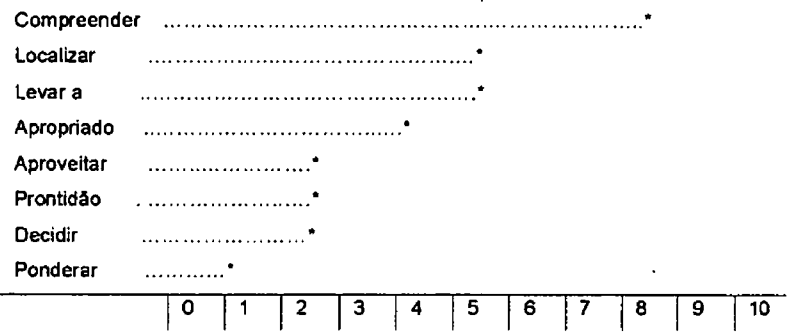


Figura 15: Termos próximos a “inteligência” (peso percentual dos conceitos no conjunto das transcrições)

As palavras enunciam por si próprias a insistência em determinados conceitos hermenêuticos. Nas transcrições correspondentes à “prudência” por outros termos encontra-se, por exemplo, a referência à “sua razão” (Freire & Macedo, 1868: 307), à “circunspecção” (Affreixo & Freire, 1890: 250) ou ao “educador circunspecto” (Leitão, 1903: 35). São referências onde a ideia de apreensão viva do que rodeia o próprio mantém viva a sua presença, reenviando para o sentido original de *phronêsis* (ver página 111), inclusivamente, na alusão etimológica ao olhar em volta ou circunspeccionar. A referência à sensatez (Coelho, [1900?]: 152-153) ou à reflexão (Castilho, 1916: 154) do professor, a ideia de “certificar-se” (Lage, [1923?]: 166), evocam de modo mais insistente o acantoamento do termo “prudência” no século XX para o sentido de ponderação (ver página 112). Por sua vez, nas transcrições com termos correspondentes à “inteligência”, o leque de termos sinónimos utilizados pelos manuais – discernimento (Camara, 1903: 94); visão (Lobo, 1904: 131; Tavares, 1957: 109); perspicácia (Lima, 1921: 367; Faria *et al.*, 1941a: 244); penetração (Lima, 1921: 367; Lemos, 1923: 20); interpretação (Lemos, 1923: 20; Lage, 1945: 93) –, e tal como utilizados pelos manuais (ver anexo IV), faz retornar ao conceito de compreensão, núcleo da dimensão hermenêutica e aparentemente centro do trabalho docente.

“**Bom senso**” teve um único trecho que considerei suficientemente próximo para o associar como equivalente. Neste caso, o “senso” de bom senso é dito como “razão”, falando-se no que “uma boa razão aconselha” (Fernandes, 1938: 10), o que pode ser entendido como uma referência à racionalidade prática que a tradição aristotélica procurou tematizar. Nas expressões que considerei como próximas do “senso” (“tino”, “sentido pedagógico”), as transcrições revelam igualmente um termo que contém a referência à racionalidade da acção docente em situação: o “tino” (Freire & Macedo, 1868: 284), “tino pedagógico” (Fernandes, 1938: 83) ou “tino de professor” ([Fernandes?], 1941: 6). A palavra “tino” supõe igualmente a referência ao carácter aparentado à percepção sensível ou sensorial, igualmente própria dos termos desta constelação pedagógica e hermenêutica (ver nota 22). O carácter sensível do conhecimento é sublinhado pela designação do “sentido pedagógico” (Vasconcelos, 109) ou “sentido educativo” (Tavares, 1957: 49), o outro termo agrupado neste conjunto de transcrições relativas ao “senso” do professor.

Sob o termo “**habilidade**” agrupei termos que traduzem de forma pregnante as várias faces implicadas na referência à “habilidade” do profissional e já referidas aquando da sua análise. Recordando a problemática do dom *versus* tarefa (ver páginas 106 e 108), a transcrição mais antiga registada remete-nos de facto para o dom ou “aptidão” (Freire & Macedo: 284), contudo, o conjunto de transcrições posteriores regista a “permanente tarefa” (Gadamer, 1960/2002a: [31], citando Bergson) envolta no trabalho hermêutico específico do docente. É assim com o professor que “sabe fazer” (Freire & Macedo, 1868: 292), “leva a” (Cirne, 1877: 10), “faz com que” (Rodrigues, 1880: 25), “convencer” (Affreixo & Freire, 1890: 156). Estes termos identificam a regra não transmissível de trabalho do professor que sabe prontamente compreender e fazer o



apropriado à situação. Quem não procede dessa maneira é desastrado (Freitas, 1905: 33), expressão que, dentro da sua aparente vulgaridade, toca no facto de estar em foco uma forma de conhecimento não metódico mas próprio dos termos da tradição humanista (ver página 122). O desastrado não é antes de mais o que se engana no que faz, é sobretudo o que não se apercebe das coisas<sup>30</sup>. Aquele que não tem habilidade é aquele que estraga, por falta de atenção àquilo onde toca. Por estas razões, os professores hábeis serão “pacientes professores” (Macedo, 1905: 6)<sup>31</sup>. Outra referência directa ao trabalho feito sob regra não transmissível é operada pela expressão “bons ofícios dos professores” no sentido em que o termo é utilizado para designar o saber que “é mais da competência de quem ensina, do que de quem lembra a necessidade do seu conhecimento” (Macedo, 1905: 84). Finalmente, em certos termos metafóricos com que se qualifica o fazer do trabalho do professor – “o professor é o elemento vivificador do método” ou o “elemento electrizante” (Almeida, 1933: 94, 99) – tem-se simultaneamente a não transmissibilidade deste saber e a sua natureza anímica ou pessoal.

## NOTAS DO CAPÍTULO 3

<sup>1</sup> A diversidade formal e material do contexto das passagens transcritas pode ser ilustrada através da consulta do anexo IX. Este anexo localiza as transcrições reunidas de forma sistemática e exaustiva (as relativas ao “tacto pedagógico”, e, em certa medida, ao “tacto”) na estrutura e conteúdo da obra de onde foram retiradas. No caso dos restantes trechos, uma leitura zigzagueante pelas transcrições permite verificar a disparidade da localização dos trechos no texto dos manuais.

<sup>2</sup> A divisão entre a pedagogia ou os princípios da acção educativa, por um lado, e a didáctica ou metodologia e os processos do ensino primário, por outro, para além de ser muito discutível, não se estabelece como uma divisão entre diferentes manuais. Muitos dos títulos, sobretudo os de finais de oitocentos e primeiros anos do século XX, apresentam dentro de si próprios a divisão pedagogia/didáctica (consultar a secção “conteúdo” em anexo I). A verificação da dispersão das transcrições por textos tanto de uma como de outra natureza não se faz, sendo assim, pela relação título da monografia/trecho transcrito. À semelhança da verificação da relação entre as transcrições e a sua localização no texto dos manuais, objecto da nota anterior, uma leitura impressiva permite atestar que a referência ao “tacto”, ao “bom senso”, ou a termos afins, ocorre tanto em trechos pedagógicos como em trechos didácticos

<sup>3</sup> Para além dos excertos temáticos, outros trechos (em anexo IV) se referem ao professor e às suas necessárias “qualidades”. Nomeadamente, Freire & Macedo (1868: 291) e Lima (1936: 168), explicitando-as, e Lage ([1923?]: 206; 1924: 60), subentendendo-as. Ver também a enumeração do que o professor tem de ter “de próprio” (Leitão, 1903: 6) ou do que “necessita de ser” (Faria *et al.*, 1941a: 244), e a sua qualificação como “competentes técnicos” (Lima, 1932: 248), “professor competente” (Lage, 1945: 93), “competentes . . . professoras” (Tavares, 1957: 109).

<sup>4</sup> A oitava e última edição dos *Elementos de pedagogia* é essencialmente obra de José Maria da Graça Affreixo, embora a responsabilidade e autoria da publicação seja mantida em conjunto com Henrique Freire. Ver a ficha correspondente a esta edição, em anexo I.

<sup>5</sup> Autonomia apenas inevitável? De facto desejável? Independentemente da diferente valoração passível de lhe ser dada, institui-se em todas as transcrições a referência a uma zona de incontornável autonomia do professor. As possivelmente diferentes valorações não são objecto desta dissertação, embora possa ser feita uma análise nesse sentido aos trechos transcritos.

<sup>6</sup> A inclusão de um manual ainda da década de 60 do século XIX numa investigação cujo arco temporal é dito ir de 1870 a 1950 justifica-se pela particularidade do título em questão. Em primeiro lugar, este manual foi a publicação mais antiga que encontrei nos acervos das bibliotecas consultadas cumprindo, embora incompletamente, os critérios fixados para a

inventariação. Em segundo e decisivo lugar, este manual é a versão original e integral de um título sem autoria identificável – V. J. C. – que, em 1884, se apresenta enganosa e estranhamente como uma edição nova (ver anexo I). Posto isto, e sobretudo a fim de incluir no estudo o verdadeiro título (digamos assim) de 1884, optei por incluir no *corpus* dos manuais nacionais o *Manual para o exame d'habilitação*, publicado em 1868 sob a autoria de Francisco de Castro Freire e Joaquim Freire de Macedo.

<sup>7</sup> A referência à bondade do professor surge no contexto específico do esforço empreendido pela modernidade para pôr fim aos castigos corporais. O texto di-lo na frase que se segue à transcrita: “Os melos particulares [de disciplina] dependem dos casos especiais que se derem, e só um professor inteligente e bondoso os pode empregar. Os castigos corporais são reprovados pela razão e pela moral.” (Baganha, 1878: 17). A história dos castigos corporais teria lugar numa pesquisa que interrogasse a historicidade do uso de termos como “tacto” ou “senso” pedagógico. Para uma introdução à história em que se inscreve o abandono dos castigos corporais na educação consultar Depaepe (1997). Neste artigo, destaque para a crítica historiográfica feita nas páginas iniciais. Nomeadamente, é matizada a tese da historiografia decorrente da investigação de Philippe Ariès (Depaepe, 1997: 45-49), e apontada a limitação específica das abordagens derivadas das obras de Michel Foucault ou de Norbert Elias (Depaepe, 1997: 49-50).

<sup>8</sup> Os termos “criança” e “aluno” contêm um determinado peso histórico e, sobretudo, historiográfico. Quando desenvolvo a argumentação que se segue não pretendo evocar esse peso. No âmbito desta investigação, considero que a palavra “criança” significa a designação da pessoa na sua integralidade, e que por “aluno” se entende a pessoa na perspectiva restrita do trabalho do professor. Esta é uma interpretação linear, arriscando a simplificação, feita sem ligação seja às perspectivas de “descoberta” ou de “normalização” do aluno, seja à já extensa bibliografia sobre a história da criança. Estas são já abordagens que comportam trabalhos que se lhes dedicam em exclusivo. Pensando apenas na literatura crítica nacional, para o primeiro caso, é possível referenciar uma tese de doutoramento sob o título específico de *A metamorfose normalizadora da criança em aluno na diáda discurso pedagógico/prática escolar, em contexto português (meados século XIX-meados século XX)* (Rita Maria Carapinha Maurício Fava, em elaboração). No segundo caso, António Gomes Ferreira editou uma obra de referência: *Gerar. Criar. Educar. A criança no Portugal do Antigo Regime*, 2000.

<sup>9</sup> Dentro da apresentação dos “problemas pedeutológicos” (Lima, 1936: 150), para além do “tacto pedagógico”, o autor isola igualmente a referência aos “casos de falsa vocação pedagógica” (: 161). As páginas 149-170 da *Pedagogia sociológica*, dedicadas à apresentação da “pedeutologia”, dividem-se em “objecto da pedeutologia”, “os problemas da pedeutologia”, “a individualidade do educador”, [o “tacto pedagógico”], [as falsas vocações pedagógicas], “a cultura do educador”, “a preparação técnica do educador”.

<sup>10</sup> A esta insistência da obra de Adolfo Lima na individualidade, ou características pessoais e humanas do profissional docente, não será estranha a linha de pensamento de Georg Kerschensteiner em *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (ver primeiro capítulo). Esta obra de Kerschensteiner é frequentemente citada por A. Lima na secção da *Pedagogia sociológica* dedicada à pedeutologia. A citação ou paráfrase ora surge referenciada (ver, por exemplo, Lima, 1936: 149), ora não, como é o caso da transcrição que se encontra nas páginas reproduzidas no anexo IV (Lima, 1936: 159-160). Por outro lado, a focalização da individualidade coincide com a tese aristotélica, sublinhada por Gadamer, do vulto necessariamente ético da *praxis* (ver nota 26 do segundo capítulo).

<sup>11</sup> O autor considera nesta passagem “todo e qualquer mestre de qualquer grau da Educação . . .” e, de modo particular, o “educador de mestres” (Lima, 1936: 168-169). Esta consideração alarga o problema da análise e discussão do “tacto pedagógico” a todo o universo profissional docente, para além do professorado primário.

<sup>12</sup> Ver, a este propósito, a reflexão de Hans-Georg Gadamer acerca do postulado enunciado por Schleiermacher de que "importe compreender um autor melhor do que ele próprio se teria compreendido – uma fórmula que, desde então, tem sido incessantemente repetida, e em cujas interpretações cambiantes se caracteriza toda a história da hermenêutica moderna" (Gadamer, 1960/2002a: [195] e ss. *Itálico no original*).

<sup>13</sup> A focalização da situação de actuação do professor não tem necessariamente que ser a focalização de uma situação de trabalho. São os manuais de pedagogia e de didáctica que se prestam sobretudo a este tipo de registo de situação. Por confronto, as referências às situações concretas de trabalho são poucas ou inferiores noutro tipo de fontes. Cf., nomeadamente, as dissertações de mestrado defendidas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na área da História da Educação, por Carla Marisa Rodrigues, *Memórias e reminiscências: Autobiografias escritas por professores primários portugueses e brasileiros na primeira metade do século XX*, 2003, e Maria Antónia dos Santos Barreira Luz, *Imagens de professores primários na literatura portuguesa (1936-1948)*, 2003.

<sup>14</sup> Perante um clima nacional delicado. Ver Carvalho, 1986: 638-639.

<sup>15</sup> O trabalho de distinção entre as transcrições que simplesmente constata a inevitável autonomia do professor em situação e as que advogam a necessidade de reconhecimento dessa autonomia levaria à distinção entre diferentes linhas de política administrativa (não necessariamente defendidas programaticamente pelos autores, mas objectivamente presentes nos textos). Esta análise encontra-se fora do âmbito desta dissertação e os exemplos que cito em corpo de texto ocultam e anulam este tipo de distinções. Para exemplo do diferente contexto político de uso do verbo "escolher", por exemplo, comparar os excertos de António Leitão (1905: 7-8) e de Adolfo Lima (1932: 248-249).

<sup>16</sup> Sem pretender chegar a essa ressonância, no sentido em que as utilizo no texto, registo que as palavras "tautologia" e "círculo vicioso" representam conceitos positivos e nucleares em determinadas correntes do pensamento filosófico. Na sequência do peso do pensamento de Hans-Georg Gadamer na presente dissertação, são as palavras do autor que cito, a propósito da figura lógica do "círculo vicioso", conhecida como uma das falácias materiais de dedução. Procurando apresentar o ponto de partida da sua "crítica ao idealismo e ao metodologismo da era da teoria do conhecimento" Gadamer começa por lembrar como, nesse percurso, foi significativo "o aprofundamento do conceito de compreensão, por Heidegger" (1986/2002b: [331]). Prossegue explicitando como a forma lógica do conceito de compreensão é a do círculo vicioso: "para a sua análise crítica e polémica da compreensão, Heidegger apoiou-se no antigo discurso sobre o círculo hermenêutico, reivindicou-o como um círculo positivo e na sua análise da pre-sença [sic] elevou-o a conceito. Não devemos esquecer, porém, que não se trata aqui da circularidade como metáfora metafísica, mas de um conceito lógico que encontra o seu verdadeiro lugar na teoria da demonstração científica como doutrina do círculo vicioso. O conceito de círculo hermenêutico significa que no âmbito da compreensão não se pretende deduzir uma coisa de outra, de modo que o erro lógico da circularidade na demonstração não é aqui nenhum defeito de procedimento, mas representa a descrição adequada da estrutura do compreender" (2002: [331]. *Itálico meu*).

<sup>17</sup> A forma como a hermenêutica filosófica desenvolve e discute o conceito de "aplicação" não é objecto de referência nesta dissertação. Para Hans-Georg Gadamer, a "aplicação" é um conceito nuclear, "é um momento *implícito*" sempre que se compreende algo (Dutt, 1993/2001: 47. *Itálico no original*).

<sup>18</sup> A defesa da ambiguidade e da imprecisão própria da linguagem natural pode observar-se em determinados autores, entre os quais o próprio Hans-Georg Gadamer (1986/2002b: [461]-[462]). Também Nanine Charbonnel, na sua tese sobre pensamento da educação e filosofia da metáfora, reflecte sobre as palavras que parecem a mais: "Palavreado (*verbiage*) [segundo o *Petit Larousse*, consiste na] 'abundância de palavras inúteis'; mas que palavras são alguma vez inúteis quando se trata de dizer a educação?" (1989: 10).

<sup>18</sup> Tal como se encontra nos manuais de pedagogia e de didáctica, o "tacto" talvez seja mais rapidamente identificado, em primeiro lugar, com o contexto do trato social do que com o seu sentido literal. Todavia, haverá razões tanto para aproximar como para distinguir deste sentido social os usos pedagógico e didácticos do termo. Cf. Hans-Georg Gadamer (1960/2002a: 22), para a forma de conhecimento das ciências sociais e humanas, e Max Van Manen (1991b: 527-528), para a acção docente com "tacto pedagógico".

<sup>20</sup> Será talvez tentador ligar esta visão do professor primário à ideologia produzida no Estado Novo, na qual aliás José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira foram activos obreiros (ver Nóvoa, 2003). A ponderação do que está em causa compreender – a referência à especificidade concreta do trabalho de professor – e o conhecimento das particularidades da história, no caso, da história da educação esbatem, todavia, essa leitura. É esclarecedor o confronto com as páginas de Adolfo Lima dedicadas à "pedeutologia" ou investigação das características adequadas ao profissional docente (1936). Provindas do punho de um homem nas antípodas do regime de Oliveira Salazar (ver Candeias, 1994; Candeias et al., 1995; e Nóvoa, 2003), aí se pode verificar e balançar a coincidência com a perspectiva defendida no manual citado de 1944. Essas são as páginas onde Lima defende, à semelhança do texto transcrito de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, a centralidade do "tacto pedagógico" (1936: 159-160). Numa linha de pensamento paralela, assegura a dado passo que "como já dissemos, para se ser educador, não basta saber o que se ensina, nem basta possuir a indispensável cultura pedagógica – conhecer as doutrinas pedagógicas, pedológicas, metodológicas, ser um erudito em história da educação, e não ignorar que Rousseau queria que o seu 'Emílio' fosse carpinteiro" (Lima, 1936: 167).

<sup>21</sup> Ainda que exista naturalmente continuidade entre a análise de ambos os tipos de textos, foco neste ponto a ocorrência de transcrições que recorrem ao termo "tacto", para além de haver as que designam expressamente o "tacto pedagógico". Poder-se-ia analisar com finura (o que não faço nesta pesquisa) a equivalência entre estas e aquelas, particularmente, no conjunto das que dão nome a um tacto específico da docência. Ver "tacto pedotécnico" (Lima, [1930]: 223-225), "tacto profissional" ([Fernandes?], 1941: 20), "tacto psico-didáctico" (Gaspar & Ferreira, 1944: 394).

<sup>22</sup> A autoria desta publicação em fascículos, à época do encerramento em Portugal das escolas de formação do professorado primário, não está identificada. Consultar as Fontes ou o anexo I.

<sup>23</sup> A diferença entre o conhecimento próprio dos sentidos naturais e o dos conceitos humanísticos fundamentais (tacto, bom senso, prudência, gosto) não reside tanto na forma do conhecimento mas na amplitude do que está em causa conhecer. Cf., por exemplo, 1997/2002: [23], [34] (relativa ao paralelo com a doutrina aristotélica do *nous*) e 43-44.

<sup>24</sup> No final dos anos 1980, um artigo de revisão de literatura norte-americana sobre a natureza da especialização profissional falará igualmente do problema de não existirem "regras de tarimba para como seleccionar a regra de tarimba apropriada" (Kennedy, 1987: 142). (A ainda pertinência ou actualidade do artigo de Mary M. Kennedy é dada pela análise, aí incluída, de textos fundantes da actual literatura de formação de professores, como os de Lee S. Shulman ou Donald Schon). Em *Wahrheit und Methode* é acentuado este ponto, portador de uma já longa história no pensamento filosófico:

"A introdução [na Alemanha] da palavra 'juízo (*Urteilstkraft*)', no século XVIII, quer ... reproduzir adequadamente o conceito *iudicium*, que deveria valer como uma virtude espiritual fundamental. No mesmo sentido acentuavam os filósofos moralistas ingleses que o julgamento moral e estético não obedece à *reason* possuindo, antes, o carácter do *sentiment* (ou seja, do *taste*), e, de forma semelhante, vê Tetens, um dos representantes do Iluminismo alemão, que há no *sensus communis* um *iudicium* sem reflexão. De facto, a actividade do juízo, de subsumir o particular no universal, de reconhecer algo como o caso de uma regra, não pode ser demonstrada logicamente. A capacidade de juízo encontra-se sempre numa situação de perplexidade fundamental devido à falta de um princípio que poderia guiar a sua aplicação. Para seguir esse princípio seria necessário lançar mão de outro juízo, como observa Kant,

---

argutamente. Não pode pois ser ensinado genericamente, mas apenas exercitado caso a caso e é, neste sentido, bem mais uma capacidade, tal como o são os sentidos. Trata-se de algo simplesmente impossível de ser aprendido, porque nenhuma demonstração a partir dos conceitos consegue conduzir a aplicação de regras" (Gadamer, 1960/2002a: [36]).

<sup>25</sup> Henri Bergson é objecto de referência por Adolfo Lima, no primeiro volume da *Pedagogia sociológica*. Lima transcreve generosamente um editorial de 1928 de *Pour l'Ere Nouvelle* onde se define que consiste a "Educação Nova": é a "ciência, consoante P. Longevín, e o bom senso, consoante H. Bergson, unidos numa fecunda colaboração" (Lima, [1930]:173-174).

<sup>26</sup> "Coração" é também um dos termos referidos por Gadamer, no contexto da análise hermenêutica dos conceitos humanísticos fundamentais. Ver 1960/2002a: [32] e ss.

<sup>27</sup> Debruçando-se o texto sobre "o valor do ditado puro no ensino da ortografia", é invocado o saber científico de "notáveis psicólogos", como Decroly, com resultados comuns à "nossa [dos autores] experiência" (Domingues & Silva, 1942: 67). A conclusão retirada é que "banir redondamente da escola o ditado puro ou tradicional é providência que se impõe pelo bom senso e pela sabedoria das nações" (Domingues & Silva, 1942: 68). Será aqui o lugar de lembrar que esta defesa da aproximação e coincidência entre ciência e bom senso é igualmente invocada pela Educação Nova (ver nota 25), assim como é verificável nos manuais de pedagogia do "momento Compayré" (ver primeiro capítulo).

<sup>28</sup> Gadamer observa que a "tradução latina de *phronêsis* por *prudentia* favoreceu o desconhecimento da situação que ainda ensombra a lógica 'deôntica' de hoje" (1960/2002a: 327, nota 260).

<sup>29</sup> Não considerando as páginas de apresentação. Ver anexo I.

<sup>30</sup> À semelhança do que acontece com os sentidos naturais, o contrário do conhecimento prático não é um outro qualquer conhecimento mas simplesmente a sua falta (cf. Gadamer, 1960/2002a: [22] e [42]).

<sup>31</sup> As transcrições onde se encontra o termo "paciência" são Freire & Macedo (1868: 291-292), Rodrigues (1880: 24-25), Araujo (1908: 23), Ferreira ([1953?]: 103). Na *Didáctica aplicada do ensino primário* fala-se na necessidade de um professor ter como característica o ser "paciente" (Faria *et al.*, 1941a: 243-244).

## **EPÍLOGO**

**Literatura profissional docente sem dimensão hermenêutica do trabalho  
do professor**

Sete dos 50 manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 não falam no "tacto" do professor e não referem de forma visível qualquer outro termo de carácter hermenêutico. Embora este se possa considerar um número residual em termos de representatividade, a existência deste desfasamento remete para várias questões, entre elas, o problema da identidade histórica e epistemológica da literatura profissional docente. À luz dos capítulos anteriores, a distinção entre os manuais de pedagogia e de didáctica que utilizam e os que não utilizam termos como "tacto", "bom senso" ou "prudência" permite distinguir entre uma literatura profissional que refere ou defende a dimensão hermenêutica do trabalho do professor, e uma literatura profissional que omite ou rejeita essa dimensão. Dentro desta última, pela nitidez da oposição, destacam-se os manuais que asseguram a incompatibilidade da abordagem hermenêutica com o universo da ciência moderna ou ciência experimental. Deste modo, o esquecimento ou a contradição ao "tacto" pedagógico por alguns dos manuais sinaliza a existência de mundos históricos e epistemológicos que negam a autonomia e legitimidade da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. A omissão ou recusa de termos com "tacto" ou "bom senso" do professor corresponde à concepção da profissão docente independentemente da dimensão hermenêutica do trabalho do professor e, em particular, corresponde à concepção da suficiência de uma prática profissional docente cientificamente orientada.

# **1. Manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário publicados entre 1870 e 1950 que não utilizam termos como "tacto" ou "bom senso" do professor**

Os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário editados entre 1870 e 1950 constituem exemplo de uma literatura profissional que utiliza e dá sentido a termos como "tacto" ou "senso" pedagógico. Todavia, esta afirmação, a ser precisa, tem que referir que não se aplica à totalidade dos manuais considerados. Embora o número dos títulos "excluídos" se possa considerar residual (14%, ver anexo XII), a sua existência, e a de todos os outros manuais, naquilo em que não foram aqui referidos, constitui um dos caminhos empíricos



para a investigação dos diferentes mundos históricos, profissionais e disciplinares (ou académicos) da educação que ficaram fora do âmbito da presente pesquisa<sup>1</sup>. Nomeadamente, a existência de manuais de pedagogia e de didáctica que não se referem ao “tacto pedagógico” ou a algo semelhante permite colocar a questão da *historicidade* desta terminologia. O “resíduo” conceptual que estes manuais criam permite, de modos diversos, mostrar que *não tinha de ser* ou, melhor, não tinha de se *falar* assim. A existência de uma literatura profissional docente que não se refere ao “tacto” do professor mostra que não era inevitável encontrar, como se encontrou, manuais de formação de professores que ao longo de cerca de 100 anos mantiveram intacta a referência à autonomia e legitimidade de uma prática profissional não científica e hermenêutica<sup>2</sup>. Por outro lado, e este é o objecto das restantes considerações deste epílogo, pode também concluir-se que quando e onde os manuais não utilizam termos como “tacto” ou “senso” do professor falam a partir de uma concepção da suficiência do texto, seja ela de que natureza for, face à insuficiência do leitor ou da dimensão hermenêutica do seu trabalho.

Quatro dos sete manuais onde não registei o uso de termos como “tacto” ou “bom senso” do professor pertencem a autores que, no entanto, os usam noutros manuais. Em *Elementos de pedagogia*, de J. A. Coelho (1894), *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, de Alberto Pimentel Filho ([1919]/[1932]), e *Como se ensina a escrever e O ensino da ortografia*, de A. F. de Vasconcelos (1934a; 1935), não se fala na legitimidade e autonomia da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Contudo, José Augusto Coelho, Alberto Pimentel Filho e António Faria de Vasconcelos fazem-no noutros manuais seus (ver anexo XII). As restantes obras sem uso de termos hermenêuticos são o *Roteiro da Cartilha maternal*, de João de Deus (1878), João de Deus, os *Elementos de pedagogia*, de Domingos Evangelista (1945), e os *Planos de lições e conselhos aos novos professores e regentes dos postos escolares*, de Luciano de Bacelar (1950), três autores que não parecem ter assinado qualquer outra obra destinada à formação pedagógica e didáctica do professorado.

Uma primeira linha de argumentação poderia tentar fazer residir nos autores dos manuais a razão da não enunciação de termos como tacto pedagógico. Esta argumentação começaria por ser insuficiente devido a que só parte dos autores destes manuais não se refere, nem que seja por uma vez, à constelação de termos hermenêuticos. Apenas J. Deus, D. Evangelista e L. Bacelar são autores de um único título pertencente ao *corpus* dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica. Os restantes autores assinam pelo menos dois títulos e pelo menos em algum deles referem a autonomia da prática docente não científica (ver parágrafo acima). É razoável que se pense que se também Deus, Evangelista e Bacelar assinassem pelo menos mais um título se veriam incluídos na literatura portuguesa de formação pedagógica e didáctica que, entre 1870 e 1950, chega a falar em “tacto” ou “senso” do professor. O contrário também será defensável, mas esta é uma linha de pensamento sem saída nesta dissertação, dado que, com os dados coligidos, não se pode obter prova. Afastada a ideia de procurar explicar pelos

autores a ausência de referências a este tipo de termos restam as obras, ou os textos, por si.

Dos sete títulos arredados do uso de termos como “tacto pedagógico” pode fazer-se uma divisão em dois grupos, atendendo ao conteúdo ou, mais propriamente, à natureza do seu conteúdo<sup>3</sup>. Um primeiro grupo (Deus, 1878; Coelho, 1894 – em parte; Vasconcelos, 1934a e 1935; Bacelar, 1950), não atendendo às suas diferenças, são títulos dedicados a descrever pormenorizadamente como procede ou como deve o professor proceder nas suas tarefas diárias<sup>4</sup>. Estes cinco manuais relatam e narram com detalhe *como se faz* o trabalho do professor primário. O relato ou a descrição é de tal forma simultaneamente objectivo e subjectivo, ou seja, poderoso na capacidade de descrição concreta, e personalizado no conhecimento que se detém dos processos descritos (a pessoa que escreve “faz” o trabalho perante os leitores), que falar em “tom normativo” é menos próprio para caracterizar este tipo de texto. São escritos profundamente factuais, impõem-se ao leitor pelo exemplo (no que esta palavra tem de “modelo” e de “caso”), numa demonstração do que se denominou “processologia”.

O segundo grupo (Coelho, 1894 – em parte; Pimentel Filho, [1919]/[1932]; Evangelista, 1945) pode classificar-se, atendendo à natureza do seu conteúdo, como de apresentação e discussão dos princípios pedagógicos e didácticos ou metodológicos. A matriz de cada uma destas obras é diversa. O livro de José Augusto Coelho, de uma extrema coerência interna (o primeiro capítulo, “o Homem”, contém todas as divisões a que se submete o resto da obra), remete de forma sistemática para o conteúdo dos *Princípios de pedagogia*, um tratado do próprio autor, publicado entre 1891 e 1893. A indicação ao leitor dos parágrafos correspondentes nos *Princípios de pedagogia* encontra-se no final de cada divisão dos *Elementos de pedagogia* (Coelho, 1894). Alberto Pimentel Filho, recorrendo aos autores da moderna pedagogia científica para o enquadramento inicial do leitor, defende e opta pela exposição circunstanciada da história da pedagogia como “propedêutica” necessária à formação pedagógica ([1919]/[1932]: 33-34, 41) num “instituto de educação profissional” ([1919]/[1932]: 9). Finalmente, a “selecção de apontamentos” de Domingos Evangelista (como o próprio define a obra, na nota de apresentação), numa redacção cuidada e repleta de referências a autores e obras, distingue cuidadosamente no espírito do seu leitor a pedagogia teleológica da pedagogia científica (1945: 46, 56 e 60), uma posição característica da abordagem católica da pedagogia experimental (Depaepe, 2002b: 369).

Que nota comum se pode tirar desta diversidade, a fim de iluminar a razão da inexistência de referências a termos como tacto pedagógico nestes manuais? Diversidade, entre si, das obras de “princípios”, diversidade destas obras face às restantes de “processologia”, e diversidade entre si dessas mesmas obras de “processos” (para este último caso ver nota 4). Afastada a autoria como linha de argumento, a natureza do conteúdo destes manuais também não parece ser suficiente para identificar a razão da inexistência da enunciação de termos como “tacto” ou

"senso" pedagógico. Em primeiro lugar, a divisão entre manuais de "princípios" e de "processologia" corresponde àquela que se poderia estabelecer relativamente à totalidade dos manuais considerados no inventário. Não constitui especificidade destes sete títulos, logo, não permite distingui-los por essa razão. Em segundo lugar, mesmo a diversidade interna deste conteúdo tal como se apresenta nos sete manuais aqui em foco não permite que se retire uma nota comum para a raiz da sua exclusão do conjunto dos manuais que falam do tacto pedagógico. Na verdade, a argumentação parece só poder encontrar caminho considerando duas das condições fixadas nesta dissertação para a enunciação de termos como tacto pedagógico, a saber, o ponto de vista profissional e a focalização do trabalho em situação.

Quando se é um professor em situação de trabalho *como se faz o que se faz* ou o que fazer? Qual a resposta dos sete manuais a uma questão situada do profissional docente? Que ou como respondem estes manuais mudos quanto ao tacto pedagógico, i.e., omissos<sup>5</sup> quanto à inevitabilidade da intransmissibilidade da regra de trabalho docente em situação? Para o exercício de resposta a esta questão o primeiro aspecto a ponderar é que, tal como os restantes títulos do *corpus* de manuais inventariado, estes manuais são literatura profissional. Os sete títulos omissos são, também eles, "leituras para professores", numa expressão feliz utilizada pelos estudos produzidos nesta área no Brasil<sup>6</sup>. Seis das sete obras designam em nota de apresentação o seu destinatário como sendo os "professores" (Deus, 1878), os "alunos das escolas normais primárias" (Coelho, 1894), o "professorado" (Vasconcelos, 1933), "os professores" (Vasconcelos, 1934b e 1935), os "futuros professores primários" (Evangalista, 1945), os "professores novos . . ." (Bacelar, 1950). A relativa excepção são as *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, de A. Pimentel Filho ([1919]/[1932]). No prefácio à primeira edição, assinado por Pedro José da Cunha, aponta-se a "os alunos [normalistas]". Mas na apresentação da segunda edição Pimentel afasta a obrigatoriedade, da qual nasceu a primeira edição, de redigir a pensar nos alunos normalistas, podendo até pressupor-se que publica tendo em vista um público mais vasto do que a classe profissional docente.

Proponho que o desiderato de destinar a publicação ao professorado não é uma mera obrigatoriedade formal ou vazia de conteúdo. Uma pesquisa suficientemente orientada encontra nesta direcção do olhar dos textos de formação de professores a chave para a sua especificidade (ver primeiro capítulo). Como literatura profissional, estes sete títulos mostram que e como é possível ter uma natureza profissional e não apelar para ou enunciar o que se pode chamar a constelação do tacto pedagógico. Inversamente, a existência da enunciação de termos como "tacto pedagógico" não parece ser então condição necessária para a existência de uma literatura e um universo profissional do saber pedagógico e didáctico. Formulado nos termos em que esta dissertação o interpreta, a existência da enunciação da dimensão hermenêutica do trabalho do professor não parece ser condição necessária a uma literatura profissional.

Pressupondo que, enquanto literatura profissional, estes manuais também procuraram responder às perguntas *como fazer* e o *que fazer* em situação de trabalho docente, o segundo aspecto a considerar na justificação da omissão destes sete manuais em relação ao "tacto", "senso" ou "prudência" do professor, consiste na ponderação de como é considerada nestes textos a subordinação do professor ao saber pedagógico e didáctico veiculado pelo manual. É à luz desta pergunta que a inexistência da enunciação de termos como "tacto" pedagógico é um factor significativo. Entendo que o professor é considerado nestes textos como aquele que aprende tudo a partir destes mesmos textos. Não há (à luz da pesquisa tal como a desenvolvi nesta dissertação) referência a termos como "senso" profissional porque não é vista a necessidade do juízo autónomo e próprio do professor, ou seja, não há referência à regra de trabalho não transmissível.

É essencial frisar que este ponto de vista da suficiência do saber veiculado pelo manual face à insuficiência própria do leitor do manual não é exclusivo destes sete títulos agora em análise. Bem pelo contrário, ele encontrar-se-á igualmente presente em muitos dos manuais objecto desta dissertação nos capítulos anteriores. Grande parte das obras de onde retirei as transcrições com termos de natureza hermenêutica é apenas aqui e ali que acabam por se referir ao tacto e bom senso do professor. É o que demonstra o facto de ser normalmente pontual e até rara nos manuais, em geral, a referência aos termos próprios da dimensão hermenêutica (ver anexo X). Esta convicção da suficiência dos textos de formação dos professores explicará também o facto de a esmagadora maioria das referências à constelação do tacto pedagógico ser não temática (ver anexo VII). Finalmente, friso que este é o aspecto que remete para a normalidade da não existência da enunciação da constelação do tacto pedagógico na literatura de formação de professores primários, inclusivamente durante o período histórico que decorre entre 1870 e 1950. Em suma, coincidindo, talvez, com o que Gadamer apontou como a falsa consciência metodológica das ciências sociais e humanas (ver segundo capítulo), a referência ao "tacto", ao "bom senso" ou à "prudência" do professor é a excepção e não a regra nos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário. Em qualquer caso, e consequentemente, este é o aspecto que remete para a enormidade do universo histórico e profissional docente que ficou fora do âmbito desta dissertação.

Resta um terceiro aspecto a ponderar, a identificação da fonte da suficiência do texto (manual)/insuficiência do leitor (professor). É este ponto que introduz os outros mundos possíveis do universo histórico profissional docente, para além do considerado nesta dissertação a partir da escuta da enunciação de termos como tacto pedagógico. Concretamente, de onde provém, a cada vez, o saber apresentado nos sete manuais de pedagogia e de didáctica omissos em relação à dimensão hermenêutica do trabalho do professor? Sistematizar estes mundos ou universos exigiria naturalmente outro percurso de investigação que não o encetado para e neste epílogo. Posso apenas apresentar uma resenha vaga das fontes dos saberes contidos nos textos, resenha que se aplicará a qualquer manual

de formação profissional de professores entre 1870 e 1950. A diferença estará na proporção destas fontes em cada obra e em cada parte da obra.

Nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica publicados entre fim de Oitocentos e meados de Novecentos, de modo geral e sem distinguir épocas ou correntes pedagógicas, a fonte do saber está no pensamento dos pedagogos e didactas da modernidade, nas grandes obras da história da filosofia e da ciência, na nova ciência experimental aplicada à pedagogia e à didáctica, na experiência e no saber pessoal dos autores. Particularizando, os manuais de J. de Deus e L. Bacelar são sobretudo (nunca *somente*, como uma investigação cuidada o mostraria) obras redigidas a partir da experiência ou do saber pessoal dos autores. As obras de J. A. Coelho e a de D. Evangelista efectuem uma selecção própria das diferentes fontes disponíveis (em fim de Oitocentos exclui-se obviamente a referência à pedagogia experimental). A. Pimentel Filho e A. F. de Vasconcelos (que assina dois dos sete manuais) procuram falar ao leitor a partir das conclusões a tirar do discurso da nova ciência experimental<sup>7</sup>. Ressalva feita a que a publicação de Pimentel Filho se ocupa sobretudo da exposição dos factos e ideias da história da educação. Os manuais de "princípios" e os manuais de "processologia" podem provir e muitas vezes provirão simultaneamente do mesmo mundo histórico e conceptual. Por exemplo, embora as *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, de Alberto Pimentel Filho ([1919]/[1932]), seja uma obra de "princípios" e *Como se ensina a escrever* e *O ensino da ortografia*, de António Faria de Vasconcelos (1934a e 1935), sejam obras de "processologia", em todas a ciência experimental é a fonte da suficiência de um texto que nunca necessita de remeter o leitor para a dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Terminando examinando este caso<sup>8</sup>.

## 2. A suficiência da ciência da educação e a crítica à dimensão hermenêutica

Nos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica publicados entre 1870 e 1950 também se encontra a posição crítica da ciência face a conceitos como "tacto" pedagógico ou afins. A crítica da ciência experimental à dimensão hermenêutica do trabalho do professor é *dita* por Pimentel Filho em 1919 e é *mostrada* por Faria de Vasconcelos nos anos 1930<sup>9</sup>. O manual de pedagogia de Alberto Pimentel Filho ([1919]/[1932]) e dois dos manuais de didáctica de António Faria de Vasconcelos (1934a e 1935) não apelam a nenhum dos conceitos próprios à dimensão hermenêutica do trabalho docente. Estes manuais recorrem às conclusões do discurso da ciência experimental sua contemporânea para a resposta à pergunta *como se faz* ou o *que fazer* em situação de trabalho docente (a linha de argumentação que faz surgir a enunciação de termos como tacto pedagógico na maioria dos manuais). Assim, é introduzida nesta dissertação, por um exercício do contrário, a natureza não científica<sup>10</sup> dos termos pedagógicos oriundos da dimensão hermenêutica. A pergunta dirigida agora a cada um destes

manuais consiste em "por que não recorrer a termos como tacto pedagógico?"<sup>11</sup>. Procuro assim reunir traços do universo de sentido que suporta essa atitude – a saber, o processo de constituição de uma ciência da educação – e, em simultâneo, delimitar a dimensão rejeitada, a saber, o universo humanista ou hermenêutico, tal como tematizado por Gadamer. No caso destes manuais de pedagogia e de didáctica dos anos 1930, a inexistência do recurso a termos hermenêuticos como "tacto" ou "bom senso" do professor significará que se acredita residir no domínio de uma ciência da educação todo ou o fundamental do saber necessário ao trabalho do professor.

Contrariando a ordenação cronológica das publicações (presente no título desta secção), são em primeiro lugar as obras de António Faria de Vasconcelos que se impõem a um exame da presença da pedagogia científica na literatura portuguesa de formação de professores primários. O relevo histórico e epistemológico destes manuais aplica-se ao conjunto das obras do autor constantes no *corpus* (ver Fontes) e não apenas às publicações aqui em análise. No conjunto dos manuais de pedagogia e de didáctica inventariados não localizei caso igual de exercício autêntico da ciência experimental. Não é pela insistência em o leitor do manual ter em conta os resultados da ciência que o historiador fica impressionado. Esta é uma declaração que se pode detectar com maior ou menor vigor em praticamente todos os manuais inventariados (sabendo que "ciência" tem um conteúdo material diferente em diferentes décadas). O que distingue os manuais de Faria de Vasconcelos é a utilização efectiva, ao longo de cada página, dos estudos experimentais (para a singularidade do título de 1934b ver nota 4). Não é suficiente radicar na natureza "processológica" destas obras esse espaço possível de real concretização do ideal da pedagogia científica (embora ele seja necessário), dado que em nenhum outro manual de didáctica, i.e., "processológico", se verifica esse processo.

Da novidade dos seus escritos estava Faria de Vasconcelos naturalmente ciente, como homem da educação, no país e para além deste. O autor alertava que a colecção "Biblioteca de cultura pedagógica", por si dirigida, na qual os livros aqui em análise se inserem (na secção de "Didáctica"), se diferenciava "pelo preço", "pela natureza dos assuntos", e "pela maneira como [estes] serão tratados à luz dos mais recentes pontos de vista da ciência da educação e do ensino" (Vasconcelos, 1933: 7). Precisando o caso do primeiro volume da secção de "Didáctica", refere-se a esta falta de actualização científica da literatura específica como à falta de dar conta experimentalmente do ensinar a como ensinar :

"Neste primeiro volume [titulado *Como se ensina a aritmética*], tratamos de assuntos e de técnicas de que em geral os livros de didáctica não se ocupam . . . [e a] maneira de tratar os problemas, as conclusões a que se chegou, as recomendações que se fazem, assentam nos resultados das investigações mais recentes feitas no domínio da didáctica, renovada pela psicologia e pela experimentação científicas." (Vasconcelos, 1933: 7-9).

Posto o anterior, para a pesquisa poder responder à pergunta desta secção – “por que não recorrer a termos como tacto pedagógico?” – as obras de Vasconcelos agora em análise exigiriam uma abordagem metodológica e conceptual que esta dissertação não pode fornecer. A totalidade do texto destes manuais está tecido com essa resposta mas obter o padrão, seguir o fio, exige ao investigador o esforço desse percurso substantivo, real, detalhado e concreto do *dar conta experimentalmente do ensinar a como ensinar*. Como esteio da resposta a retirar dos manuais de Faria de Vasconcelos fica a interpretação de uma observação feita de passagem pelo autor relativamente a um problema dado sem solução actual: “. . . são necessárias mais provas . . . enquanto elas não se produzam, os professores procedem justificadamente ensinando [desta forma, assim apresentada] . . . ” (Vasconcelos, 1933: 83). No universo de referência das obras de Faria de Vasconcelos – o universo da ciência moderna – é a “prova”, produzida segundo os passos do método dedutivo-indutivo, que fornece o conhecimento e o saber profissional, ou seja, o saber pedagógico e didáctico. Esse processo é evolutivo (as ciências da natureza dão/são o exemplo) e o saber profissional do professor deve acompanhar as etapas e vicissitudes desse processo. Neste texto real e substantivo de didáctica científica não há naturalmente (apenas ocasionalmente e muito dificilmente, como é o caso dos trechos destas didácticas incluídos nas transcrições em anexo a esta dissertação) lugar para a enunciação de termos como tacto pedagógico. O saber científico moderno, como Gadamer debate, parece negar a legitimidade dos termos humanistas/hermenêuticos para qualquer saber e mesmo para qualquer trabalho que se queira válido.

A enunciação da ilegitimidade e natureza ilusória, enganadora, de termos como “tacto”, “bom senso” ou “prudência” do professor é explicitada noutro manual, as *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, de Alberto Pimentel Filho ([1919]/[1932]). Este é o único título dos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica inventariados que se expressa contra o que se pode chamar a constelação do tacto pedagógico. Em rigor, portanto, não se pode dizer que este manual não enuncia termos como “tacto” ou “bom senso” pedagógico. Contudo, o registo absolutamente contrário ou singular em que o faz leva a que numa decisão mais de organização retórica que lógica, coloque neste ponto a análise desta obra e das suas considerações adversas à legitimidade profissional do “tacto” ou do “bom senso” do professor. Entre o silêncio a que se remetem os restantes seis títulos em foco neste epílogo, e o coro mais ou menos afinado da necessidade da dimensão hermenêutica, reconhecível nos 43 títulos com trechos transcritos em anexo (anexo IV), o manual de história de Pimentel Filho só pode alinhar-se com os primeiros.

Como já foi referido (ver nota 21 do primeiro capítulo), Pimentel Filho expressa-se através das palavras de Edouard Claparède (1905/1972: 71-98), discutidas atrás nesta dissertação (ver primeiro capítulo). Pimentel justifica esse recurso dizendo que o psicólogo suíço “discute proficientemente” a opinião dos que entendem “que o ‘bom senso’, a ‘aptidão’ e a ‘prática’

podem mais que todas as teorias em matéria de educação" ([1932]: 36). Acrescenta que lhe basta "resumir muito rapidamente a crítica do célebre professor da Universidade de Genebra" ([1932]: 36). A prosa de Pimentel Filho contém todavia mais sobre o problema da natureza do saber pedagógico e didáctico do que um resumo rápido da crítica de Claparède aos eventuais defensores incondicionais do "bom senso" e da "prática". O início da sua primeira "Lição", em particular, sintetiza de forma luminosa as linhas mestras do argumento tradicional da superioridade da ciência face à arte (no sentido de *techné*), e da subordinação desta à primeira. Contudo, siga-o, e remeto para a análise das palavras de Claparède, feita atrás, parte das observações que aqui se poderiam oferecer. Fixo agora a atenção tanto nas palavras críticas de Claparède quanto à validade e legitimidade profissional da dimensão hermenêutica do trabalho do professor, as palavras que Pimentel parafraseia, como nas palavras constantes no parágrafo inaugural das *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Ai é fixada a natureza profissional da formação de professores, em jeito de epígrafe:

"Os que frequentam esta Escola [Normal Primária de Lisboa] sabem muito bem que ela é um instituto de educação profissional: vem aqui aprender-se a ser educador, como numa faculdade de medicina se aprende a ser médico ou a ser agrónomo numa escola de agronomia." (Pimentel Filho, [1919]/[1932]: 9).

Com a interrogação que, no manual, se segue a este parágrafo, Pimentel Filho exige ao leitor a tomada de posição pelo contexto em que a natureza profissional da formação dos professores deverá ser tomada: "Quem educa professa uma arte ou uma ciência?" ([1919]/[1932]: 9). Trata-se do projecto de cientificação da profissão de professor, onde a ciência é vista como necessariamente coincidente com e sobretudo como motora da profissionalização docente<sup>12</sup>. Alberto Pimentel Filho faz o texto prosseguir com a clássica exposição da subordinação da arte (*techné*) à ciência, para concluir: "a arte, seja ela qual for, tem como ponto de partida princípios e preceitos criados pela ciência; . . . a arte . . . não passa fundamentalmente duma aplicação reflectida e económica de normas científicas" ([1919]/[1932]: 13). A resposta deste manual à pergunta desta secção, que, no seu caso específico, deve formular-se "por que recorrer de modo crítico a termos como tacto pedagógico?", consiste, assim, no esclarecimento da menoridade e insuficiência do "bom senso" e do "tacto" face ao trabalho a desempenhar pelo professor. Na perspectiva da introdução das *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, o trabalho docente é um trabalho, como outros, a ser guiado pelos "princípios", "preceitos" e "normas" científicos<sup>13</sup>.

O universo de referência desta obra de Pimentel Filho é o mesmo apontado para as obras de Vasconcelos anteriormente em evidência. O mundo da ciência moderna, nomeadamente, da ciência experimental leva, nestes manuais dos anos 1930, à suficiência fundamental do texto/insuficiência fundamental do leitor. A história que a presente dissertação procurou relatar é que e como cerca de 50 anos antes, e pelo menos até meados do século XX, os manuais portugueses de pedagogia e de didáctica da escola normal primária, inclusivamente em títulos



assinados por Alberto Pimentel Filho e António Faria de Vasconcelos, não deixaram de enunciar um universo rejeitado pela ciência. Ou de passagem, obrigados pela conjugação, no seu olhar, da focalização do trabalho do professor em situação com a procura de enunciação da regra de trabalho não transmissível, ou reflectidamente, procurando relatar o núcleo da capacidade de trabalho do professor em situação. O universo profissional docente dominado pela ideia da ciência irromperá em Portugal de forma consistente ou duradoura apenas nos anos 1980, nomeadamente, com a consolidação institucional das ciências da educação. Perante uma ciência da educação que verdadeiramente se institucionaliza, e à semelhança dos manuais de Pimentel Filho e de Faria de Vasconcelos abordados neste epílogo, pode supor-se que a literatura portuguesa de formação de professores deverá ter então varrido do horizonte da produção pedagógica e didáctica a referência à dimensão hermenêutica.

## NOTAS DO EPÍLOGO

<sup>1</sup> Um dos mundos históricos fora do âmbito desta dissertação é aquele que irrompe na formação dos professores a partir dos anos 1960. Em Portugal, a literatura de formação pedagógica e didáctica de professores primários produzida nas décadas de 1960 e 1970 (até ao 25 de Abril de 1974) é representada por obras como as de Gabriel Gonçalves (1969, 1972 e 1974), Manuel Inácio Pestana (1965, 1966, 1973), Francisco Alberto Fortunato Queirós (1965a, 1965b, 1966a, 1966b), ou José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1960/1965, 1963). (O acesso que tive a estes manuais foi sobretudo ocasional e lacunar. Procuro só indicar a referência bibliográfica das edições consultadas, normalmente, a segunda edição de cada publicação.) A obra de J. E. Moreirinhas Pinheiro neste domínio é particularmente representativa da transição que sofre nos anos de 1960 a literatura nacional de formação de professores do ensino primário. Neste particular, veja-se a distinção entre a primeira, segunda e terceira edições de *Introdução ao estudo da didáctica especial* (Pinheiro, 1960, 1961 e 1965). Para a exposição das profundas alterações curriculares introduzidas pelo pós-25 de Abril na formação do professor primário ver Baptista (2004: 31, 35-36, 159-184 e 198-199). Para uma inserção desta história no processo histórico e epistemológico de constituição de um domínio próprio à didáctica, a partir dos anos 1960, ver o estudo de Philippe Sarraimejane (2001a). A investigação de Sarraimejane é feita a partir de uma localização francófona.

<sup>2</sup> A historicidade das referências feitas pelos manuais à dimensão hermenêutica do trabalho do professor equivale à pergunta sobre porque foi assim dado que não tinha de ser assim. A enunciação do tacto pedagógico, ou de termos similares, pelos manuais portugueses de pedagogia e de didáctica, entre 1870 e 1950, não é uma inevitabilidade, como o mostra a existência de alguns manuais que não se lhes referem. Logo, a referência a termos como "tacto" do professor tem uma história. A história do uso do termos hermenêuticos no universo da educação pode ser tentada no sentido do tempo presente, interrogando a história da formação de professores nos séculos XIX e XX ou no sentido temporal oposto, nomeadamente, o da formação da modernidade. Como elementos teóricos para este último estudo assinalo as referências de Hans-Georg Gadamer "à tradição político-social do humanismo" (1960/2002a: [38]), e a possível inscrição desta tradição no processo já apelidado de "pedagogização" (Depaepe, 1997: 49). Uma pista empírica é a inexistência de referências ao "tacto" ou ao "bom senso" docente na primeira edição da *Conduite des écoles chrétiennes* (La Salle, 1720/1965), em contraposição com a provável ocorrência desse termo em edições posteriores. As reedições da *Conduite des écoles chrétiennes* registavam em 1951 a 24ª edição e foram até lá, por diversas vezes, completamente reformuladas (La Salle, 1720/1965: III-VII). O universo de termos próprios à dimensão hermenêutica é passível de ser encontrado na edição de 1720 mas de uma forma muito circunscrita e sem ser designada por quaisquer termos específicos (ver La Salle, 1720/1965: 140 e ss). Sobre o marco pedagógico e didáctico que representa o manual salesiano ver Julia, 1995: 369-370, e Barroso, 1995: 78-81.

<sup>3</sup> As afirmações que faço quanto ao conteúdo dos manuais são baseadas numa leitura atenta mas pessoal e que carece de mostra documental. Resultam da impressão final que cada uma das obras me deixou, impressão fixada e ilustrada aqui e ali por citações dos manuais. Não se encontra ainda disponível um estudo sistemático do conteúdo destas monografias. As fichas de análise dos manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário, que reuni

em anexo (anexo I), restringem-se à transcrição dos propósitos de redacção do título ("apresentação") e ao sumário da estrutura ou índice da obra ("conteúdo").

<sup>4</sup> É necessário precisar esta afirmação geral, que esbate grosseiramente as diferenças entre as obras consideradas de "processologia". Na obra de J. A. Coelho (1894), a designação de *obra de processologia* é rigorosamente aplicável mas a parte do livro, não à sua totalidade. Nas obras de J. de Deus (1878) e de L. Bacelar (1950) a designação de *obra de processologia* aplica-se sem reservas. Às duas obras de Vasconcelos (1934a, 1935) esta designação de *obra de processologia* aplica-se igualmente sem reservas mas de um modo muito diverso dos títulos imediatamente anteriores. Em primeiro lugar, e *grosso modo*, estas publicações de Vasconcelos não se distinguem, em objectivo, estrutura e natureza do conteúdo, de outros dois livros do autor, incluídos, aliás, no conjunto de manuais com transcrições sobre o tacto pedagógico (ver anexo XII). Estas quatro obras de Vasconcelos – que o autor designa por "livrinho" (1933, 1934b), ou "obrinha" (1935), nas notas de apresentação – constituem o conjunto dos volumes publicados na secção de "Didáctica", da colecção "Biblioteca de cultura pedagógica", dirigida pelo autor. Em segundo lugar, tais publicações são uma mostra admirável do que a ciência experimental dizia então, muito precisamente, ao trabalho concreto do professor. Devo a Moreirinhas Pinheiro a chamada de atenção para estes títulos, feita a propósito tanto da sua feição minuciosa, trabalhada e experimentalmente fundamentada, como da sua utilidade prática e quotidiana para o professor primário e/ou para o professor normalista primário. Trata-se das obras *Como se ensina a aritmética* (1933), *Como se ensina a escrever* (1934a), *Como se ensina a raciocinar em aritmética* (1934b), como fazer *O ensino da ortografia* (1935). A particularidade destas publicações de Vasconcelos face às obras congéneres aqui consideradas (Coelho (1894) – em parte; Deus (1878); e Bacelar (1950)) reside, na sua generalidade, no facto de a rica minúcia de indicações processuais ser maciçamente acompanhada de discussões experimentais (muitas das questões são apresentadas em fase de estudo e investigação, com as dúvidas e problemas que suscitam, como é próprio de um texto científico). Sublinhe-se a expressão "na sua generalidade". O livro destinado a *Como se ensina a raciocinar em aritmética* (1934b) foge a esta descrição de didáctica apoiada na ciência. Contém muito poucas referências experimentais, sendo preenchido com uma argumentação de recorte retórico e não já demonstrativo.

Passível de pesquisa, o cambiante trazido pela publicação *Como se ensina a raciocinar em aritmética* (1934b) ao carácter experimental dos livrinhos de didáctica publicados por Vasconcelos introduz mais que a questão imediata de não haver ainda então estudos experimentais no domínio da capacidade de raciocínio. Uma das dimensões introduzidas pela diferença qualitativa deste livro é que esta frisa, pela diferença, uma particularidade do discurso processológico dos outros três volumes de Vasconcelos. Neste livrinho sem bases experimentais significativas, Vasconcelos passa muitas páginas a lembrar aos professores o cuidado de como fazer, ou seja, dirige-se directa e explicitamente ao professor. Dir-se-ia que essa é uma característica sem relevo, própria de todos os manuais considerados entre 1870 e 1950, sobretudo sendo estes de processologia. Assim será talvez em geral, mas não seguramente no caso dos outros três livros, em análise, de Faria de Vasconcelos. Nos volumes de 1933, 1934a e 1935, carregados de fundamentação experimental, embora o livro se destine ao professor, coincidentemente ou não (a precisão e conteúdo desta coincidência exige investigação) a perspectiva a partir da qual o livro fala não é a do professor mas a do aluno. As obras destinam-se a ser compradas e trabalhadas por quem ensina (ver, por exemplo, as notas de apresentação) mas falam na perspectiva de quem aprende. Por outras palavras, à excepção do volume *Como se ensina a raciocinar em aritmética* (Vasconcelos, 1934b), as restantes publicações da secção de "Didáctica" da "Biblioteca da cultura pedagógica" quase parecem destinadas a autodidactas.

<sup>5</sup> Omissos ou, no caso de Alberto Pimentel Filho ([1919]/[1932]), negando explicitamente o valor de termos como "tacto" ou "bom senso" do professor. Ver adiante.

<sup>6</sup> Inseridos no contexto mais amplo da pesquisa que se dedica à história do livro escolar, os estudos que no Brasil se dedicam à história da formação de professores têm dedicado uma particular atenção à produção editorial neste sector. Na produção que tenho acompanhado, procura-se analisar livros e leituras para docentes "na perspectiva de uma história da produção e da circulação dos saberes pedagógicos... dos sujeitos que os produziram... e das formas de divulgação, de apropriação e dos usos desses conhecimentos" (Peres, 2002: 1; ver também Peres, 2000). Os trabalhos

das pesquisas brasileiras inserem-se "no quadro das investigações sobre a produção e circulação de saberes entre professores", procurando, especificamente, a "construção de uma história das leituras destinadas à formação profissional desse grupo" (Silva, 2001: *abstract*). Os manuais de pedagogia e de didáctica são vistos como "instrumentos de difusão de uma 'cultura profissional do magistério'", constituindo "uma fonte relevante para a construção de uma história de leituras especificamente 'profissionais' do campo educacional" (Correia & Silva, 2002: 7 e 14).

<sup>7</sup> Falo em sentido vago de uma "ciência experimental" no âmbito da pedagogia e da didáctica a fim de obnubilizar diferenças históricas, conceptuais e metodológicas. Penso, por exemplo, na diferença sublinhada por Marc Depaepe entre "pedologia", no título de obras tanto de A. Pimentel Filho como de A. Faria de Vasconcelos, e "pedagogia experimental", conforme com a natureza das obras de didáctica publicadas nos anos 1930 por Vasconcelos. Nem sempre diferenciadas, pedologia e pedagogia experimental terão sido dois projectos distintos para a concretização de uma ciência experimental em educação:

"[Embora a] pedagogia experimental fosse muitas vezes confundida com a pedologia no que diz respeito ao conteúdo e ao método, a diferença de nomes indica uma diferença no conceito (*a difference in theory*). Enquanto a noção de desenvolvimento ou de crescimento era central para o estudo da criança e da pedologia, a pedagogia experimental estava explicitamente relacionada com a optimização da educação . . . [i.e., estava] limitada à didáctica experimental e, mais especificamente, ao estudo dos processos, métodos, e meios de ensino." (Depaepe, 2001a: 59, ver também: 56).

<sup>8</sup> Existe um motivo metodológico preciso para que o exercício de análise dos sete manuais omissos face à dimensão hermenêutica do trabalho do professor se centre agora nas obras de de A. Pimentel Filho ([1919]/[1932]), e de A. Faria de Vasconcelos (1934a e 1935). Estas obras, nomeadamente, a partir do discurso temático de Alberto Pimentel, introduzido adiante (mas já antes referido, ver nota 21 do primeiro capítulo), explicitam a razão da sua omissão ou recusa de conceitos como tacto pedagógico. Nos restantes quatro manuais, o trabalho de pesquisa do motivo de omissão da dimensão hermenêutica do trabalho do professor exige outro esforço teórico dado o silêncio dos próprios a esse respeito. Registo o caso da obra pedagógica e didáctica de João de Deus. Aparentemente – e sublinhe-se o aparentemente – este é um universo nos antipodas dos casos de Alberto Pimentel Filho e António Faria de Vasconcelos, examinados em corpo desta dissertação. Não só o horizonte histórico é naturalmente diverso, como a polémica na qual a obra de J. de Deus se viu envolvida foi marcada pela oposição aos e oposição dos principais representantes, à época, da profissionalização e cientificação da educação (ver Nóvoa, 2003). Como ilustração dessa contenda, recorde-se uma entre as muitas passagens do autor vituperando o campo disciplinar pedagógico:

" . . . [na] teima de mestre Cirne . . . notámos a contradição burlesca em que o pedante cai logo a respeito de métodos, querendo que só de escolas normais possam provir, elevando às nuvens o de Castilho que não proveio das escolas normais e compondo ele mesmo também um outro, sem nunca ter visto uma escola normal!" (Deus, 1897: 335-336).

Estas palavras de João de Deus estão contidas no segundo de dois livros nascidos da controvérsia ao redor da *Cartilha maternal* (cf. Deus, 1897: V-VI). No prefácio do primeiro livro, João de Deus acusa a ciência (pedagógica) de apenas saber "de vista" algo sobre o ensino da língua maternal, atacando-a na pessoa de Simão Raposo (Deus, 1881: XIV). J. de Deus parece dogmático e crente na verdade inflexível da (sua) ciência. Representará talvez um outro universo de suficiência do saber presente no manual/insuficiência do aprendiz do manual, aparentemente distinto e até explicitamente oposto ao da ciência pedagógica. Contudo, ambos estes universos se encontram (pelo menos em parte) reunidos no que Gadamer apontou como a "paixão do saber que domina tudo e que tem a sua base antropológica no facto primordial da curiosidade" (1986/2002b: [325]). Em suma, a comparação de casos tão distintos parece evidenciar que não é óbvio nem é linear um esclarecimento histórico e epistemológico da demanda de suficiência dos textos profissionais que não enunciam a dimensão hermenêutica do saber profissional docente.

<sup>9</sup> Neste contexto, não podem deixar de ser referidas as conferências e lições de António Aurélio da Costa Ferreira. Costa Ferreira reúne nesses textos tanto a crítica explícita ao conceito de "tacto pedagógico" (mais precisamente, à sua autonomia), juntando-se a Pimentel Filho, como a mostra efectiva de uma prática docente experimental, ou da possibilidade de uma prática docente experimental, comum a Faria de Vasconcelos. A. A. da Costa Ferreira refere-se ao "tacto" do professor pelo menos em duas passagens. Em 1914, em sessão do Congresso Pedagógico, Aurélio da Costa Ferreira recorria à comparação entre "o antigo físico" e o moderno cientista da natureza a fim de diferenciar a história do ensino do professor primário "de ontem" e de "hoje" (1914: 309). A distinção era colocada entre o conhecimento verificável, próprio da ciência moderna, e o conhecimento intuitivo, característico da dimensão hermenêutica. Aqui, explica-se que o "tacto pedagógico" é pouco válido porque está abaixo da capacidade de verificação ou de expressão próprias da ciência:

"... com processos [experimentais] simples, acessíveis a qualquer professor, se podem verificar as impressões que o 'tacto pedagógico' pode às vezes, não o contesto, justamente apreciar, mas que, pelo menos, são difíceis, quase impossíveis de exprimir, quando se não possuem meios métricos científicos de confiança." (Ferreira, 1914: 308).

Mas em 1915, na "Lição de abertura do Curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa", é inversa a localização conceptual do tacto pedagógico, e de termos afins, no discurso do autor. O autor continua a sustentar a prioridade da ciência afirmando que as "qualidades" hermenêuticas não estão antes mas depois da formação académica: na "universidade é que se deve apurar no maior grau possível o espírito científico, o espírito de investigação e de crítica tolerante, o bom senso, aquele que permite descobrir a realidade e as possibilidades" (1917: 511; ver : 512 para o uso do termo "qualidades"). Todavia, nesta passagem, António Aurélio da Costa Ferreira diz que é o "bom senso" que "permite descobrir a realidade e as possibilidades", repetindo quase a definição do termo dada por J. A. Coelho em 1903 (ver anexo IV) para além de coincidir com os próprios termos de Gadamer (1960/2002a:[363], ver segundo capítulo). Finalmente, ainda nesta passagem, o autor afirma que o "bom senso", o "tacto" e a "paciência" são "indispensáveis para proveitosamente se lidar com crianças e saber conhecê-las para saber ensiná-las". (Ferreira, 1917: 511). (Pre)ocupado com a cientificação da formação e da acção do professor, e tal como no caso de Alberto Pimentel Filho (ver nota 21 no primeiro capítulo), o pensamento de Costa Ferreira, pela contradição interna, revela a tensão e a complexidade conceptual da relação entre a verdade e o método numa profissão como a docente – aplicando a esta situação o título de Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*.

<sup>10</sup> Entendo aqui "ciência" nos termos em que foi apresentada no segundo capítulo, no quadro da reflexão de Hans-Georg Gadamer. Em causa está, fundamentalmente, o carácter de reprodutibilidade e verificabilidade do conhecimento.

<sup>11</sup> Poderia dizer-se que para dar conta das razões da exclusão dos manuais de Pimentel Filho ([1919]/[1932]) e Faria de Vasconcelos (1934a e 1935) do conjunto de textos recolhidos que enunciam termos como "tacto" ou "senso" do professor bastaria inferir que nenhum destes reúne em algum momento do seu texto as balizas de interpretação fixadas para a enunciação da dimensão hermenêutica do trabalho do professor – o ponto de vista profissional, a focalização do trabalho do professor em situação e a procura de enunciação da regra de trabalho não transmissível. Este caminho é, contudo, metodologicamente falso dado que no *corpus* considerado só procurei sistemática e exaustivamente o termo "tacto pedagógico", todos os restantes termos foram fruto-de recolha impressiva (ver introdução).

<sup>12</sup> Para as ambiguidades da coincidência entre ciência e profissão e os paradoxos sociais e epistemológicos da dinamização da profissão docente pela ciência da educação, ver Nóvoa (1998a).

<sup>13</sup> No mesmo contexto, introdução de um discurso para profissionais docentes, William James defende a tese contrária. Inaugurando o seu conjunto de conferências para professores, W. James defende, em 1892, a legitimidade e autonomia do "tacto" do professor. *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (James,

1899/2001), ou *Causeries pédagogiques* (James, 1906/1926), a tradução pela qual esta obra é conhecida nos países de fluência francófona, foi uma publicação aqui já apresentada através do modo como Alberto Pimentel Filho a aborda nas *Lições de pedagogia geral e de história da educação* (ver nota 21 no primeiro capítulo). O texto norte-americano é suficientemente substantivo para o transcrever nesta dissertação de forma mais alargada que aquela que já foi feita através da citação constante no manual português. No arco temporal de 1880 a 1960 e dentro do universo histórico da literatura ligada a uma ciência da educação, as páginas de *Talk to teachers on psychology* são um exemplo relativamente raro de apreciação e defesa da dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Na primeira das conferências que deu aos professores de Cambridge, William James começa por uma crítica clara à ideia da supremacia ou suficiência do conhecimento psicológico face ao trabalho do professor, falando na "desmistificação" que pretende trazer com as suas palavras (1899/2001: 3; ver também: 2 e 6). O texto deste filósofo e psicólogo norte-americano defende a autonomia e legitimidade da *praxis*, do conhecimento e acção em situação, face ao conhecimento científico, dedutivo-indutivo. Procurando descrever que tipo de acesso à realidade sustenta esse conhecimento prático, menciona o "tacto", "esse tacto para a situação concreta". No original:

*"No one has profited more by the fermentation . . . in pedagogical circles, than we psychologists. The desire of the schoolteachers for a complete professional training, and their aspiration toward the 'professional' spirit in their work, have led them more and more to turn to us for light on fundamental principles. . . . I say . . . that you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of the mind's laws, is something from which you can deduce definite programmes and schemes and methods of instruction for immediate schoolroom use. . . . An intermediary inventive mind must make the application, by using its originality. . . . A science only lays down lines within which the rules of the art must fall, laws which the follower of the art must not transgress; but what particular thing he shall positively do within those lines is left exclusively to his own genius. One genius will do his work well and succeed in one way, while another succeeds as well quite differently; yet neither will transgress the lines. . . . The art of teaching grew up in the schoolroom, out of inventiveness and sympathetic concrete observation. Even where (as in the case of Herbart) the advancer of the art was also a psychologist, the pedagogics and the psychology ran side by side, and the former was not derived in any sense from the latter. The two were congruent, but neither was subordinate . . . To know psychology, therefore, is absolutely no guarantee that we shall be good teachers. To advance to that result, we must have an additional endowment altogether, a happy tact and ingenuity to tell us what definite things to say and do when the pupil is before us. That ingenuity in meeting and pursuing the pupil, that tact for the concrete situation, though they are the alpha and the omega of the teacher's art, are things to which psychology cannot help us in the least . . ."* (James, 1899/2001: 2-4. Negritos meus).

## **FONTES E BIBLIOGRAFIA**

## Fontes



- **Manuais portugueses de pedagogia e de didáctica do magistério primário**

Incluo nesta listagem todas as reedições localizadas dos manuais cuja primeira edição se situa entre a década de 1870 e a de 1950, mesmo se a reedição é posterior a 1960. Incluo também os manuais publicados pela primeira vez depois de 1960 que são objecto de referência no texto da dissertação. Neste último caso referencio apenas a edição consultada. Quando oportuno, são dadas no final de uma referência bibliográfica algumas indicações relativas à edição. Incluem-se nestas indicações diferenças entre as reedições de uma obra, se as presentes na transcrição bibliográfica não forem suficientes. No caso de uma obra ter vários volumes estes são objecto de referência bibliográfica autónoma, excepto num único caso, onde a unidade da monografia não o justifica (Freire & Macedo, 1868).

ABREU, Maria de Lourdes Maia Pinto de & OLIVEIRA, João Luís de (1941). *Diário escolar: Normas didácticas para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes da escola primária*. Porto: Livraria Progridior.

AFFREIXO, José Mariã da Graça & FREIRE, Henrique (1870). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario*. Lisboa: Typographia do Futuro, [1ª ed.].

AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique (1871). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio d'ensino primario*. Lisboa: Imprensa de J. G. de Sousa Neves, 2ª ed. Esta edição comporta alterações gráficas face à primeira edição, visando facilitar ao leitor a rápida visualização das matérias.

AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique (187-). *Elementos de pedagogia*, 3ª ed. Exemplar não localizado.

AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique (1875). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario*. Lisboa: Livraria Ferreira, Lisboa e C.ª, 4ª ed. Face à segunda edição, esta quarta edição encontra-se actualizada.

AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique (1879). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario*. Lisboa: Livraria Ferreira, 5ª ed. A edição foi actualizada. A data na capa (1880) não coincide com a do rosto.

AFFREIXO, [José Maria da] Graça & FREIRE, Henrique (1882). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario*. Lisboa: Livraria Ferreira, 6ª ed. totalmente reformada e accommodada ao programma das escolas normaes, aprovado por decreto de 28 de julho de 1881.

AFFREIXO, [José Maria da] Graça & FREIRE, Henrique (1886). *Elementos de pedagogia: Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario*. Lisboa: Livraria Ferreira, 7ª ed. accommodada ao programma das escolas normaes, aprovado por decreto de 28 de julho de 1881.

AFFREIXO, [José Maria da] Graça & FREIRE, Henrique (1890). *Elementos de pedagogia: Para uso do magisterio primario portuguez*. Lisboa: Livraria Ferreira, 8ª ed. composta sobre o texto da setima, porem totalmente refundida com as ampliações accommodadas ás novas necessidades do ensino de pedagogia. A data na capa (1891) não coincide com a do rosto.

ALMEIDA, João de (1933). *Didáctica geral*. Braga: Livraria Cruz [como] depositária.

ARAUJO, José Duarte (1908). *Methodo simultaneo de leitura e escripta: Parte theorica*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, [vol. I]. A contracapa acrescenta *Cartilha para quem ensina* ao complemento de título deste volume; e *Cartilha para o aluno* ao volume II, também datado de 1908. O volume II não contém qualquer indicação dirigida ao professor.

BACELAR, Luciano de (1950). *Planos de lições e conselhos aos novos professores e regentes dos postos escolares*. [S.l.: s.n.].

BAGANHA, D.[omingos] R.[odrigues] Annes (1878). *Noções elementares de pedagogia: Para servirem de guia seguro aos candidatos ao magisterio primario*. Porto: A. R. da Cruz Coutinho.

CAMARA, Antonio da Fonseca Carvão Paim da (1902). *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica: Applicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primarias*. Angra do Heroismo: Imprensa Municipal, vol. I.

CAMARA, Antonio da Fonseca Carvão Paim da (1903). *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica: Applicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primarias*. Angra do Heroísmo: Imprensa Municipal, vol. II.

CASTILHO, Artur (imp. 1916). *Manual de instrução agrícola na escola primária*, «Biblioteca de Educação [3]». Porto: "Renascença Portuguesa".

CIRNE Junior, Francisco A.[ntonio] do Amáral (1877). *Methodo de leitura*. Porto, Braga: [Livraria Moré de Francisco da Silva Mengo, 1ª ed.].

CIRNE Junior, Francisco A.[ntonio] do Amáral (1882). *Methodo de leitura*. Porto: Livraria de J. E. da Cruz Coutinho, nova ed. [2ª?]. Esta edição é uma reimpressão da edição de 1877. No rosto informa-se que é "Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrucção Publica".

COELHO, J.[osé] Augusto (1894). *Elementos de pedagogia: Para uso dos alumnos das escolas normaes primarias*. Lisboa: Typographia Mattos Moreira e Pinheiro.

COELHO, J.[osé] Augusto [1900?]. *Manual pratico de pedagogia: Para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primario*. Porto: Livraria de José Figueirinhas Junior. A data de publicação é registada em função da passagem, constante na página 178, nota 1, que se refere aos "programmas, actualmente em vigor no ensino lyceal (1900)".

COELHO, J.[osé] Augusto (1903). *Noções de pedagogia elementar: Coordenadas, em harmonia com o programma official, para uso dos alumnos das escolas normaes e de habilitação para o magisterio primario*. Lisboa: Livraria Modema, [1ª ed.]. No rosto informa-se que é "Obra aprovada por decreto de 26 de Novembro de 1903".

COELHO, J.[osé] Augusto (1906). *Noções de pedagogia elementar: Coordenadas, em harmonia com o programma official, para uso dos alumnos das escolas normaes e de habilitação para o magisterio primario*. Lisboa: Livraria Modema, 2ª ed. correcta e augmentada. Na capa informa-se que é "Obra aprovada por decreto de 11 de Março de 1907". A data na capa (1907) não coincide com a do rosto.

CORREIA, João da Silva (1928). *Metodologia da lição de leitura na escola primária*, «Trabalhos do Instituto de Orientação Profissional». Lisboa: [s.n.] (tip. da "Seara Nova" e imp. oficinas do "Jornal da Europa").

DEUS, João de (1878). *Roteiro da Cartilha maternal*. Lisboa: Lallemand Frères, Typ. A edição apresenta-se incompleta.

DIAS, C.[arlos] Claudino (1888). *Methodo analytico-synthetico de aprender a ler*. Paris, Lisboa: Guillard, Aillaud e C.<sup>a</sup>. A data na capa (1889) não coincide com a do rosto.

DOMINGUES, A. Joaquim & FARIA, Manuel Inácio (1940). *Orientação técnica do ensino primário*. Porto: Editorial "Argus" Lda, [vol. I]. Os volumes II e III foram editados por estes autores em conjunto com A. Ribeiro, segundo diferente ordem de apresentação dos nomes. Ver Faria, et al., 1941a e 1941b.

X DOMINGUES, António Maria & SILVA, João Maria Carlos Moreira da (1942). *O Ensino elementar da língua: Problemas pedagógicos*. Porto: Livraria Simão Lopes ([como] depositária). Na capa o complemento de título é diferente: *Técnica-planos, útil aos professores, candidatos ao magistério ou normalistas, regentes e encarregados de educação*.

X EVANGELISTA, Domingos (imp. 1945). *Elementos de pedagogia: De harmonia com os programas das escolas do magistério primário aprovados por Decreto-Lei nº 32.629 de 16-1-943*. Porto: Livraria Figueirinhas.

X FARIA, Manuel Inácio, RIBEIRO, A. & DOMINGUES, A. Joaquim (1941a). *Didáctica aplicada do ensino primário: 3ª classe*. Porto: Livraria Progredior, [vol. II]. Para o volume I ver Domingues & Faria, 1940.

+ FARIA, Manuel Inácio, RIBEIRO, A. & DOMINGUES, A. Joaquim (1941b). *Didáctica aplicada do ensino primário: 4ª classe*. Porto: Livraria Progredior, [vol. III]. Para o volume I veja Domingues & Faria, 1940.

+ FERNANDES, Manuel (1938). *A minha escola: Breve guia do professor*. Lisboa: Livraria Avelar Machado.

+ [FERNANDES, Manuel?] (1941). *Noções elementares de técnica didáctica: Curso de preparação para o exame de Estado do magistério primário*. Lisboa: [s.n.], (SOCTIP), 1-3 [numeração contínua], Novembro. Primeiros fascículos de um curso por correspondência. Baseio a indicação do autor da publicação na semelhança de estilo que existe entre a redacção desta monografia e a de Manuel Fernandes, 1938.

FERREIRA, Orbelino G.[eraldes] [1953?]. *Didáctica prática*. Lisboa: A Ninfa de Alvalade Lda [como] depositária. Registo a data de publicação em função daquela que acompanha a assinatura do "Prefácio", pelo autor: "Dezembro de 1953".

FREIRE, F.[rancisco] de Castro & MACEDO, J.[Joaquim] Freire de (1868). *Manual para o exame d'habilitação: Para o magisterio de instrucção primaria*. Paris: Livraria de V.<sup>va</sup> J. P. Aillaud, Guillard e C.<sup>ª</sup>, 2 vols. Esta monografia é reimpressa em 1884, sob outro título e com autor não identificado. Ver V. J. C., 1884.

FREITAS, Alvaro de (1905?). *Methodo completo de ensino de leitura: Parte theorica*, vol. I. Exemplar não localizado.

FREITAS, Alvaro de (1905). *Methodo completo de ensino de leitura: Parte pratica*. Lisboa: Typographia da "A Editora", [vol. II], 1ª ed. Este volume contém indicações para o professor. Não foram localizadas outras edições.

GASPAR, José Maria & FERREIRA, Orbelino Geraldês (1944). *Notas de didáctica especial: Rigosamente de harmonia com os programas actualmente em vigor. Para uso dos candidatos ao magistério primário elementar*. (Lisboa: B. U. Amaral [como] depositária), [1ª ed.].

GASPAR, José Maria & FERREIRA, Orbelino Geraldês (1946). *Notas de didáctica especial: De harmonia com os actuais programas das escolas do magistério primário*. [S.l.]: Coimbra Editora Lda, 2ª ed. Apresentada pelos autores como uma reimpressão da edição de 1944 é, todavia, em muitos pontos, uma edição acrescentada e reformulada.

GONÇALVES, Gabriel (1969). *Didáctica da língua nacional*. Porto: Porto Editora, 2ª ed.

GONÇALVES, Gabriel (1972). *Didáctica do cálculo*. Porto: Porto Editora, vol. I, 2ª ed.

GONÇALVES, Gabriel (1974). *Didáctica do cálculo*. Porto: Porto Editora, vol. II, 2ª ed.

LAGE, Bernardino da Fonseca [1923?]. *Lições de metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora Lda (Antiga Casa França e Arménio), [vol. I]. Registo a data de publicação tendo em conta a data de publicação do volume II.

LAGE, Benardino da Fonseca (1924). *Metodologia especial: A língua e literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa, Porto, Coimbra: "Lumen", [vol. II]. Não foram localizados outros volumes, apesar de a continuidade dos índices dos volumes editados, acompanhando o programa, deixar em aberto essa possibilidade.

LAGE, Bernardino da Fonseca (1945). *Didáctica geral da escola moderna: Segundo os actuais programas das escolas do magistério primário*. Porto: J. Reis e Silvas, Lda.

LEITÃO, Antonio [Candido D'Almeida] (1903). *Lições de pedagogia: Psicologia e educação*. Coimbra: Typographia França Amado, vol. I.

LEITÃO, Antonio [Candido D'Almeida] (1905). *Lições de pedagogia: A escola*. Coimbra: Typographia França Amado, vol. II.

LEITÃO, Antonio Candido D'Almeida (1906). *Elementos de pedagogia: De harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: Imprensa da Universidade, [1ª ed.].

LEITÃO, Antonio C.[andido] D'A.[lmeida] (imp. 1907). *Elementos de pedagogia: Para uso dos alumnos das escolas de ensino normal*. Braga: Livraria Escolar de Cruz e C.ª, [reimp. da 1ª ed.]. Esta edição é uma reimpressão da edição de 1906. No rosto informa-se que é "Obra aprovada por decreto de 11 de Março de 1907".

X LEITÃO, António [Candido D'Almeida] (1913). *Elementos de pedagogia: Em harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: França e Arménio, 2ª ed. A edição foi rearranjada.

X LEITÃO, António [Candido D'Almeida] (1914). *Elementos de pedagogia: Em harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: França e Armenio, 3ª ed. A edição idêntica à de 1913.

X LEITÃO, António [Candido D'Almeida] (1915). *Elementos de pedagogia: Em harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: França e Armenio, 4ª ed. A edição idêntica à de 1913.

X LEITÃO, António Candido D'Almeida (191-). *Elementos de pedagogia*, 5ª ed. Exemplar não localizado.

X LEITÃO, António Candido D'Almeida (191-). *Elementos de pedagogia*, 6ª ed. Exemplar não localizado.

X LEITÃO, António [Candido D'Almeida] (1918). *Elementos de pedagogia*. Coimbra: França e Arménio, 7ª ed. corrigida e aumentada.

X LEITÃO, António [Candido D'Almeida] (1923). *Elementos de pedagogia*. Lisboa, Porto, Coimbra: "Lumen", 8ª ed. A edição foi reformulada, face ao novo programa.

X LEMOS, Álvaro Viana de (1923). *Uma semana de trabalhos manuais: Nota e esquema das lições dadas pelo professor da escola normal de Coimbra, Álvaro Viana de Lemos, na Escola*

de Mogofores a convite dum grupo de professores do círculo da Anadia, nas férias de Verão de 1922. Coimbra: Casa Minerva.

LIMA, Adolfo (1921). *Metodologia: Lições de metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920*. Lisboa: Livraria Ferin, vol. I, [1ª ed].

LIMA, Adolfo (1927). *Metodologia: Lições de metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Livraria Ferin, , vol. I, 2ª ed. corrigida e actualizada.

LIMA, Adolfo [1930]. *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Couto Martins, vol. I. Registo a data de publicação tendo em conta as observações do autor sobre a elaboração do livro, feitas entre 1928 e 1930, e constantes na correspondência com Álvaro Viana de Lemos (cf. Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 116, 118-119, 121-122, 124, 127, 130-131, 137-138). A 15 de Setembro de 1930 escreve ao amigo: "O meu livreco já está pronto. Por estes dias deve recebê-lo" (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 137).

LIMA, Adolfo (1932). *Metodologia: Lições de metodologia especial – processologia – professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*. Lisboa: Livraria Ferin, vol. II. A fim de concluir o acompanhamento do programa de 1919, o autor projectou um volume III, nunca editado, cujo sumário se encontra no final deste volume de 1932.

LIMA, Adolfo (1936). *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*. Porto: Livraria Escolar Progredior, vol. II. Tendo editado dois, o autor projectou um total de nove volumes para esta obra, cujos sumários se encontram registados no final deste volume de 1936.

LOBO, Maria Julia Correia (1904). *Methodo materno recreativo: Para o ensino da leitura e escrita combinadas*. Gouveia: Typographia d"O Herminio".

LOUREIRO, Francisco de Sousa (1950). *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. Coimbra: Livraria Gonçalves [como] depositária, [1ª ed.].

LOUREIRO, Francisco de Sousa [s.d.]. *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. [S.l.]: ed. do autor, (2ª ed. revista e melhorada). A edição é quase idêntica à de 1950, contendo actualizações pontuais.

LOUREIRO, Francisco de Sousa [1961?]. *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. [S.l.]: ed. do autor, (3ª ed.). A edição é quase idêntica à de 1950, contendo actualizações pontuais. Para a data de publicação tem-se em conta a referência constante na Base Nacional de Dados Bibliográficos (PORBASE).

X LOUREIRO, Francisco de Sousa [s.d.]. *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. [S.l.]: ed. do autor, (4ª ed.). A edição é quase idêntica à de 1950, contendo actualizações pontuais.

LOUREIRO, Francisco de Sousa [s.d.]. *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. [S.l.]: ed. do autor, (5ª ed.). A edição é quase idêntica à de 1950, contendo actualizações pontuais.

LOUREIRO, Francisco de Sousa [1978?]. *Lições de pedagogia e didáctica geral: Para uso dos alunos das escolas do magistério primário*. [S.l.]: ed. do autor, (6ª ed.). A edição é quase idêntica à de 1950, contendo actualizações pontuais. A data de publicação é registada em função da passagem, constante na página 240, que refere a "experiência de 40 anos de ensino" do autor. De acordo com o *Dicionário de educadores portugueses* o autor foi admitido na função pública, como professor, em 1938 (Nóvoa, 2003: 790).

LUAZES dos Santos Monteiro Leite, Amália (1908). *Guia maternal: Methodo legographico Luazes*. Lisboa: [s.n.], vol. I, 1ª ed. O volume II, que mantém o título e a data do primeiro, não contém qualquer indicação dirigida ao professor. Não foram localizadas outras edições.

MACEDO, Francisco Ferraz de (1905?). *Methodo luzo de leitura e de escripta*, vol. I. Exemplar não localizado.

MACEDO, Francisco Ferraz de (imp. 1905). *Methodo luzo de leitura e de escripta: Para professores e alumnos*. [S.l.] (Madrid): [s.n.] (Imp. de Primitivo Fernández), vol. II, ed. provisória.

PESTANA, Manuel Inácio (1965). *Didáctica da língua portuguesa*. Coimbra: Atlântida, 2ª ed.

PESTANA, Manuel Inácio (1966). *Prática pedagógica: Língua portuguesa*. Coimbra: Atlântida, 2ª ed.

PESTANA, Manuel Inácio (1973). *Didáctica da história: Guia de introdução didáctica*. Coimbra: Atlântida, 2ª ed.



PIMENTEL Filho, Alberto [1919]. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Lisboa: Guimarães e C.<sup>a</sup> (vol. I), [1<sup>a</sup> ed.]. Não foram localizados outros volumes. Registo a data de publicação tendo em conta as palavras do autor na nota de apresentação à 2<sup>a</sup> edição: "publiquei em 1919 as lições feitas no decurso do ano lectivo de 1919-1920".

X

PIMENTEL Filho, Alberto [1932]. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Lisboa: Livraria editora Guimarães e C.<sup>a</sup> (vol. I), 2<sup>a</sup> ed. refundida e ampliada. Não foram localizados outros volumes. Para a data de publicação tive em conta a data que acompanha a assinatura da nota de apresentação, pelo autor, "Dezembro de 1931", e uma informação constante na publicação sobre "Obras do mesmo autor" que termina com as que estão a "entrar no prelo" no último semestre de 1932.

X

PIMENTEL Filho, Alberto [1933]. *Súmula didáctica: Língua maternal e aritmética*, Lisboa: Livraria Guimarães e C.<sup>a</sup>, vol. I. Não foram localizados outros volumes. Para o registo da data de publicação tive em conta a data que acompanha a assinatura da nota de apresentação, pelo autor, de "Julho de 1933" e uma nota que, na página 147, se refere ao "empenho de dar publicidade a este trabalho logo no começo do presente ano lectivo".

X

PINHEIRO, J.[osé] E.[duardo] Moreirinhas (1961)[1960 a 1<sup>a</sup> ed.]. *Introdução ao estudo da didáctica especial*. Lisboa: [s.n.], 2<sup>a</sup> ed.

PINHEIRO, J.[osé] E.[duardo] Moreirinhas (1963). *Didáctica da gramática*, «Cadernos de Didáctica Especial 1». Lisboa: [s.n.]. Consultado, o autor afirmou que não foram editados outros números desta colecção.

PINHEIRO, J.[osé] E.[duardo] Moreirinhas (1965). *Introdução ao estudo da didáctica especial: Língua portuguesa, História pátria, Desenho*. Lisboa: [s.n.], vol. I, 3<sup>a</sup> ed. Nesta edição, o manual dividiu-se em dois volumes em consonância com a cisão do programa da disciplina de Didáctica Especial. Consultado, o autor afirmou não ter sido editado o segundo volume.

QUEIRÓS, Francisco Alberto Fortunato (1965a). *Didáctica especial: Aritmética*. 2<sup>a</sup> ed. Exemplar não localizado.

QUEIRÓS, Francisco Alberto Fortunato (1965b). *Didáctica especial: Geometria e trabalhos manuais*. Coimbra: Atlântida, 2<sup>a</sup> ed.

QUEIRÓS, Francisco Alberto Fortunato (1966a). *Didáctica especial: Ciências geográfico-naturais*. Coimbra: Atlântida, 3<sup>a</sup> ed.

QUEIRÓS, Francisco Alberto Fortunato (1966b). *Didáctica especial: Sugestões para lições de aritmética e geometria, geográfico-naturais e trabalhos manuais*. Coimbra: Atlântida, 2ª ed.

RAMOS, João de Deus (1901). *Guia prático e theorico da Cartilha maternal ou arte de leitura de João de Deus: Guia prático, extrahido das notas da Cartilha maternal, das cartas a Henrique das Neves publicadas nas Novidades em 1879, completado pela tradição. Guia theorico, [extrahido da] assimilação de textos dispersos pelas notas da Cartilha maternal, pela C.m. e o apostolado, C.m. e a crítica, e Prosas*. Coimbra: Imprensa da Universidade, [1ª ed.].

RAMOS, João de Deus (1906). *Guia prático e theórico da Cartilha maternal ou arte de leitura de João de Deus*. Lisboa: Imprensa Nacional, nova ed. [2ª] correcta e melhorada.

RAMOS, João de Deus (1909). *Guia da Cartilha maternal: Prático e theórico*. Lisboa: Livraria Ferreira [como] depositária, 3ª ed. impressa a duas côres, correcta e augmentada.

X [RAMOS, João de Deus] (1918). *Guia prático da Cartilha maternal: Método João de Deus*. Lisboa: (Imprensa Nacional), 4ª ed. revista e simplificada. A indicação do autor da publicação decorre da seguinte passagem, impressa na última página (não numerada): "O *Guia prático da Cartilha maternal* foi coligido e elaborado por João de Deus Ramos, filho do autor deste método de leitura".

X [RAMOS, João de Deus] (1922). *Guia prático da Cartilha maternal: Método João de Deus*. Lisboa: (Imprensa Portugal-Brasil), 5ª ed. A edição é semelhante à de 1918. Para a indicação do autor da publicação veja observação à quarta edição.

X [RAMOS, João de Deus] [s.d.]. *Guia prático da Cartilha maternal: Método João de Deus*. Lisboa: Portugal-Brasil Sociedade Editora Arthur Brandão e C.ª, 6ª ed. Esta edição é uma reimpressão da edição de 1922. Para a indicação do autor da publicação veja observação à quarta edição. A obra foi reeditada até à actualidade, revista (7ª ed., [s.d.]) ou assinada (8ª ed., 1997) por Maria da Luz de Deus.

ROBERTES, Luisa [1919?]. *Metodologia do ensino da geometria na escola primária*. Lisboa: Papelaria e Tipografia Fernandes e C.ª. A dúvida na data de publicação deve-se à forma equívoca como estes números se apresentam. No rosto (e capa) tem-se "1919 – 443".

RODRIGUES, [José Candido?] Branco (1880). *Methodo simultaneo de leitura e escripta: Aprovado pela Junta Consultiva de Instrucção Publica. Livro do professor*. Lisboa: David Corazzi. A publicação localizada encontra-se brochada com o *Livro do discipulo*. No rosto informa-se que é livro "Aprovado pela Junta Consultiva de Instrucção Publica".

SÁ, Antonio Francisco Moreira de (1870). *Compendio de pedagogia: Coordenado conforme os programmas de 8 de Março de 1870 para os exames dos candidatos ao magisterio*. Lisboa: Typographia Portugueza, [1ª ed.]. Segundo Joaquim Ferreira Gomes (1996: 105-106) a data de publicação dos programas é de 18 de Março de 1870.

SÁ, Antonio Francisco Moreira de (1873). *Compendio de pedagogia: Coordenado conforme os programmas de 8 de Março de 1870 para os exames dos candidatos ao magisterio*. Lisboa: Typographia de L. C. Cunha e Filhos, 2ª ed. muito aumentada. Para a data dos programas veja observação acima.

SOEIRO, Rafael de Barros (1947). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar: Esquemas de ensino e relatórios justificativos*. Braga: Livraria Cruz, [1ª ed.].

SOEIRO, Rafael de Barros (1953). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar: Além de elementos de didáctica geral, possui cerca de oitenta planos especiais do tipo monoclássico, biclássico e pluriclássico para uso das escolas de aplicação ao magistério primário, exames de Estado e escolas primárias elementares*. Braga: Livraria Cruz, 2ª ed. refundida, corrigida e actualizada. A data na capa (1954) não coincide com a do rosto.

SOEIRO, Rafael de Barros (1958). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar: Possui planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios justificativos*. Braga: Livraria Cruz, 3ª ed. revista e ampliada. A edição é quase idêntica à de 1953.

SOEIRO, Rafael de Barros (1963). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar: Possui planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios justificativos*. Braga: Livraria Cruz, 4ª ed. revista e ampliada. Na capa, a formulação do complemento de título é ligeiramente diferente: *Possui planos de lições para prática pedagógica, estágios, exames de Estado e escolas do ensino primário elementar, bem como relatórios justificativos*. A edição é quase idêntica à de 1953.

SOEIRO, Rafael de Barros (1965). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário: Possui planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios justificativos*. Braga: Livraria Cruz, 5ª ed. revista e ampliada. A edição é quase idêntica à de 1953.

SOEIRO, Rafael de Barros (1971). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário: Possui, além dos elementos de didáctica geral e especial, planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios*

*justificativos*. Braga: Livraria Cruz, 6ª ed. revista e actualizada. A edição é quase idêntica à de 1953.

SOEIRO, Rafael de Barros (1973). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar: Possui, além dos elementos de didáctica geral e especial, planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios justificativos*. Braga: Livraria Cruz, 7ª ed. revista e actualizada. Esta edição é uma reimpressão da 6ª edição, à excepção do prefácio e de nota à conclusão.

TAVARES, Luís C.[arlos] Nozes (1957). *A educação física nas escolas do magistério e do ensino primário: Interpretação do programa de Educação Física das escolas do magistério primário, com autorizados aspectos de ginástica feminina, incluindo um programa de ginástica e jogos para o ensino primário, com esquemas-tipos de lições de ginástica e explicação dos exercícios para as respectivas classes, e ainda noções de campismo (pré-campismo) próprio das idades escolares primárias, destinada aos alunos-mestres e outros agentes do ensino primário*. Braga: Edições Nozes Tavares e Filhos.

X TEIXEIRA, Viriato Cardoso & PINTO, Georgina de Jesus Santos (1941). *Metodologia prática ou o problema das 4 classes*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.

+ VASCONCELOS, Faria de (1923). *Didáctica das sciências naturais*, «Colecção de Didácticas 1». Paris, Lisboa, Porto, Rio de Janeiro: Livrarias Aillaud e Bertrand, Livraria Chardron, Livraria Francisco Alves.

VASCONCELOS, Faria de (1933). *Como se ensina a aritmética*, «Biblioteca de Cultura Pedagógica 8ª, Didáctica 1». Lisboa: Livraria Clássica Editora. A data na capa (1934) não coincide com a do rosto.

+ VASCONCELOS, Faria de (1934a). *Como se ensina a escrever*, «Biblioteca de Cultura Pedagógica 8ª, Didáctica 3». Lisboa: Livraria Clássica Editora.

VASCONCELOS, Faria de (1934b). *Como se ensina a raciocinar em aritmética*, «Biblioteca de Cultura Pedagógica 3ª e 8ª, Psicologia Aplicada à Educação e Didáctica 6». Lisboa: Livraria Clássica Editora.

X VASCONCELOS, Faria de (1935). *O ensino da ortografia: Problemas e métodos*, «Biblioteca de Cultura Pedagógica 8ª, Didáctica 9». Lisboa: Livraria Clássica Editora.

V. J. C. (1884). *Manual do professor d'instrucção primaria: Compendio pedagogico ornado de numerosas gravuras e conforme ao novo programma*. Paris: Guillard, Aillaud e C.ª.

- **Outras**

BAIN, Alexander (1897)[1879 a 1ª ed. esc.]. *Education as a science*. New York: D. Appleton and Company. (Tr. port. de Adolpho Portella (1905). *Sciencia da educação*. Lisboa: Livraria Classica Editora de A. M. Teixeira).

CLAPARÈDE, Edouard (imp. 1953)[1919 o texto original]. Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience. In *L'école sur mesure* (pp. 81-88). Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

CLAPARÈDE, Edouard (imp. 1972)[1905 a 1ª ed.]. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Le développement mental*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, vol. I, 11ª ed.

CLAPARÈDE, Edouard (imp. 1967)[1905 a 1ª ed.]. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Les méthodes*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, vol. II, 11ª ed.

COELHO, F.[rancisco] Adolpho (1905)[1902 a public. original]. *Educação e pedagogia*. Lisboa: Imprensa nacional.

COELHO, J.[osé] Augusto (1891-1893). *Principios de pedagogia*. [Porto]: S. Paulo Teixeira e Irmão – Editores, 4 vols. (1891, vol. I ; 1892, vol. II; 1983, vols. III e IV). O local de publicação é registado em função da localização da tipografia, no Porto, bem como das palavras que encerram o "Prefácio": "Porto, 1 de Julho de 1891".

COMPAYRÉ, Gabriel [188-]. *Cours de pédagogie: Théorique et pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.

DEUS, João de (1881). *A Cartilha maternal e o apostolado (pedagogia)*. Lisboa: Viuva Bertrand e Cª, Sucessores Carvalho e Cª.

DEUS, João de (1897). *A Cartilha maternal e a crítica (pedagogia)*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand-José Bastos.

DIESTERWEG, Friedrich Adolph Wilhelm (1835-1851). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Essen. (Segundo Schutze, 2000).

FERREIRA, António Aurélio da Costa (1914). De influencia dos trabalhos manuais no desenvolvimento do espirito. In *Anuário da Casa Pia de Lisboa: Ano económico de 1913-1914* (pp. 304-309). Lisboa: Tip. Pap. e Tip. Casa Portuguesa.

FERREIRA, António Aurélio da Costa (1917). Sobre umas provas de exame da atenção voluntária visual: Lição de abertura do Curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa, no ano lectivo de 1915-1916. In *Anuário da Casa Pia de Lisboa: Ano económico de 1916-1917* (pp. 501-513). Lisboa: Pap. e Tip. Casa Portuguesa.

JAMES, William (2001)[1899 a ed. original]. *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc. (Tr. fr. de L.-S. Pidoux (1926) [1906 a 1ª ed.]. *Causeries pédagogiques*. Paris: Payot, 5ª ed. Tradução da parte destinada aos professores. Aquela destinada aos alunos é objecto de edição separada e titula-se *Aux étudiants. Causeries*).

KERSCHENSTEINER, Georg (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig, Berlin: Verlag von B. G. Teubner. (Tr. es. de Luis Sánchez Sarto (1956) [1928 a 1ª ed. es.]. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona [etc.]: Editorial Labor, S. A., reimpressão da 2ª ed. A tradução é feita a partir do texto da terceira edição alemã).

LAY, Wilhelm A. (1903). *Experimentelle Didaktik: Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsehn, Wille und Tat*. Wiesbaden: Otto Nemnich. (Segundo Nisbet, 2002).

LA SALLE, Jean Baptiste (1965)[1720 a 1ª ed.]. *Conduite des écoles chrétiennes*, «Cahiers Lasalliens, 24». Roma: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle. Edição comparada do manuscrito dito de 1706 e do texto impresso de 1720.

MEUMANN, Ernest (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Paedagogik*. Leipzig: Engelmann. (Segundo Nisbet, 2002).

PIMENTEL [Filho], Alberto (1916). *Psíco-fisiologia: Resumo das lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa no ano lectivo de 1915-1916*. Lisboa: Guimarães e Cª Editores, [1ª ed.].

PIMENTEL Filho, Alberto [c. 1927]. *Psicofisiologia*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães e C<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> ed. completamente remodelada e muito desenvolvida. A data de publicação é registada em função da frase que encerra o "Prólogo": "Queluz, em 6 de Novembro de 1927". Nesta segunda edição, a obra, mantendo o mesmo formato, aumentou 300 páginas (de 178 para 478 páginas).

PIMENTEL Filho, Alberto (1929). Necessidade da psicopedologia. *Revista Escolar: Publicação Mensal de Educação e Ensino*, 9 (4), 193-202 e 9 (5), 271-285.

PIMENTEL Filho, Alberto [c. 1929-s.d.]. *Pedologia: Esboço de uma história natural da criança*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães e C<sup>a</sup>, 2 vols., [1<sup>a</sup> ed.]. A data do primeiro volume é registada em função da frase que encerra as páginas dedicadas à "Razão do livro": "Queluz, 30 de Julho de 1929". O segundo volume não está datado mas deverá ser anterior a 1933. Aí, na lista de "Outras obras do autor", a qual sempre acompanha as edições dos livros de A. Pimentel Filho, não se encontra referência à *Súmula didáctica*, redigida e, provavelmente, publicada em 1933.

PIMENTEL Filho, Alberto (1935-1936). *Pedologia: Esboço de uma história natural da criança*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães e C<sup>a</sup>, 2 vols., 2<sup>a</sup> ed. melhorada. As datas encontram-se impressas na capa e não no rosto das publicações.

PLANCHARD, Emile (imp. 1942). *A pedagogia escolar contemporânea: Bases, orientações, aspectos*. Coimbra: Coimbra Editora, [1<sup>a</sup> ed.].

PLANCHARD, Emile (imp. 1946). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 2<sup>a</sup> ed. ampliada.

PLANCHARD, Emile (imp. 1951). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 3<sup>a</sup> ed. remodelada e ampliada.

PLANCHARD, Emile (cop. 1960). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 4<sup>a</sup> ed. revista e completada.

PLANCHARD, Emile (1967). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 5<sup>a</sup> ed. revista e completada.

PLANCHARD, Emile (1972). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 6<sup>a</sup> ed. revista.

PLANCHARD, Emile (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 7<sup>a</sup> ed.

PLANCHARD, Emile (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 8ª ed.

RUSK, Robert R. (1913). *Introduction to experimental education*. London: Longmans Green.  
(Segundo Nisbet, 2002).

X

TOLEDO, João (1930). *Didáctica: Nas escolas primárias*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1ª e 2ª ed. (Segundo Silva, 2001).

X

VIANA, Mário Gonçalves [1960?][1946 a 1ª ed.]. *Pedagogia geral*. Porto: Livraria Figueirinhas, 4ª ed.



## **Bibliografia**

ADÃO, Áurea (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ARISTÓTELES, ed. bilingue e tr. es. de Maria Araújo & Julián Marías (1989)[1949 a 1ª ed. es.]. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 5ª ed.

BAPTISTA, Maria Isabel (2004). *O ensino normal primário: Currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa. ✕

BAILLY, A. (imp. 1987)[1901 a ed. original]. *Abrégé du dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette.

BARROSO, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), 2 vols.

BLAKE, (1979). How metaphors work: A reply to Donald Davidson. *Critical Inquiry*, 6, 131-143.

BLAS ANTONICELLI, Isabel M. (2003). Book review T. Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 39 (3), 376-377.

BOOTH, Wayne C., COLOMB, Gregory G. & WILLIAMS, Joseph M. (1995). *The craft of research*. Chicago [etc.]: The University of Chicago Press.

CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra forma: A escola oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANDEIAS, António, NÓVOA, António & FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa. ✕

CARUSO, Marcelo (1998). Tiranías de la razón: La teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la pedagogía. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7 (13), XXII-XXXII.

X CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne [etc.] : Peter Lang.

CHARBONNEL, Nanine (1989). *La tâche aveugle: Pensée de l'éducation et philosophie de la métaphore*. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès-Lettres, Université de Strasbourg II, 2 vols. (Editada entre 1991 e 1993, em três volumes, pelas Presses Universitaires de Strasbourg).

COCHRAN-SMITH, Marilyn & LYTL, Susan (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.

CORREIA, António Carlos da Luz & PERES, Eliane [Teresinha] (2000). *Learning to be a teacher by the book: Professional images, school curriculum and models of children's learning in textbooks for elementary schoolteachers pre-service training in Portugal (1870-1950)*. Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

CORREIA, António Carlos da Luz & PERES, Eliane [Teresinha] (2004). Aprender a ser profesor a través de los libros: Representación profesional, curriculum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950). In Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y Maria del Mar del Pozo (Eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Serie «Proyecto MANES» (pp. 191-209). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

✶ CORREIA, António Carlos da Luz & SILVA, Vivian Baptista da (2002). *Manuais pedagógicos (Portugal e Brasil, 1930 a 1971): Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*, «Cadernos Prestige 13». Lisboa: Educa.

CUBAN, Larry (1993)[1984 a 1ª ed.]. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms (1890-1990)*. New York [etc.]: Teachers College Press.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley (1990)[1984 a 1ª ed.]. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa, 7ª ed.

CUNNINGHAM, Peter (2000). *Teaching by the book?* Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

DAVIDSON, Donald (1984)[1978 a public. original]. What metaphors mean. In *Inquiries into truth and interpretation* (pp. 245-264). Oxford: Oxford University Press.

DEPAEPE, Marc (1983). *On the relationship of theory and history in pedagogy: An introduction to the west german discussion on the significance of the history of education (1950-1980)*. Leuven: Leuven University Press.

DEPAEPE, Marc & SIMON, Frank (1995). Is there any place for the history of "education" in the "history of education"? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 31 (1), 9-16.

DEPAEPE, Marc (1997). The history of childhood and youth: From brutalization to pedagogization? In *Understanding children's rights: Collected papers presented at the first international interdisciplinary Course on Children's Rights held at the University of Gent (Belgium), July 1996* (pp. 45-65), «Gent Papers on Children Rights 2». Gent: Children's Rights Centre.

DEPAEPE, Marc in cooperation with DAMS, Kristof, DE VROEDE, Maurits, EGGERMONT, Betty, LAUWERS, Hilde, SIMON, Frank, VANDENBERGHE, Roland & VERHOEVEN, Jef (2000)[1999 a ed. em holandês]. *Order in progress: Everyday educational practice in primary schools (Belgium, 1880-1970)*. Leuven: Leuven University Press.

DEPAEPE, Marc (2001a). The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of history: Reflections on the belgian case against its international background. In Paul Smeyers & Marc Depaepe (eds.), *Philosophy and history of the discipline of education: Evaluation and evolution of the criteria for educational research* (pp. 49-71), papers presented before the Research Community of the Fund for Scientific Research on the Philosophy and History of the Discipline of Education, Leuven, 24-26 October. Leuven: Faculty of Psychology and Educational Sciences.

DEPAEPE, Marc (2001b). Book review E. Keiner, *Erziehungswissenschaft 1947-1990: Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 37 (2), 402-404.

DEPAEPE, Marc (2002a). A comparative history of educational sciences: The comparability of the incomparable? *European Educational Research Journal*, 1 (1), 118-122.

DEPAEPE, Marc (2002b). The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of history: Reflections on the belgian case in its international background. *European Educational Research Journal*, 1 (2), 360-379

DEPAEPE, Marc (2004). How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education*, 23 (5), 333-345 (thematic issue D. Troehler & J. Oelkers (Eds), *Historiography of education: Philosophical questions and case studies*).

DUTT, Carsten (1995)[1993 a 1ª ed.]. *Hermeneutik, Ästhetik, praktische Philosophie: Hans-Georg Gadamer im Gespräch*. Heidelberg, Universitätsverlag Carl Winter. (Tr. norte-am. de Richard Palmer (2001). *Gadamer in conversation: Reflections and commentary*. Hans-Georg Gadamer with Carsten Dutt, Glenn W. Most, Alfons Grieder, and Doerte von Westernhagen. New Haven [etc.]: Yale University Press). Entrevista a Hans-Georg Gadamer.

ECO, Umberto, tr. port. de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão (1998)[1977 a 1ª ed. it., 1997 a 1ª ed. port.]. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença, 7ª ed.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000). Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, «La Educación en España en el Siglo XX», núm. extraordinario, pp. 201-218.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2002). The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 38 (1), 51-72.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2004). Memoria, identidad y diferencia en la construcción del campo intelectual de la educación y de su historia. Ponencia presentada en el seminario sobre "Semántica dell'alterità e la differenza in educazione", Ferrara (Italia), 1-3 Noviembre.

ESTEBAN ORTEGA, Joaquín (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FENSTERMACHER, Gary D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan, 3ª ed.

FENSTERMACHER, Gary D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In Linda Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research on Education* (20, pp. 3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.

FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC: Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras (do Pombalismo a 1820)*. Porto: Porto Editora.

GABRIEL [FERNÁNDEZ], Narciso & IGLESIAS SALVADO, José Luis (1997). Guías e libros do mestre en España (1850-1936). *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 1, 111-125.

GADAMER, Hans-Georg (1990)[1960 a 1ª ed.]. *Wahrheit und Methode: Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), vol. I, 6ª ed. (Tr. bras. de Flávio Paulo Meurer com rev. tr. de Enio Paulo Giachini (2002a)[1997 a 1ª ed.]. *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes, [vol I], 4ª ed. A tradução é da quinta edição alemã).

GADAMER, Hans-Georg (1993)[1986 a 1ª ed.]. *Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), vol. II, 2ª ed., reimpressão. (Tr. bras. de Enio Paulo Giachini com rev. tr. de Marcia Sá Cavalcante-Schuback (2002b). *Verdade e método: Complementos e Índice*. Petrópolis: Editora Vozes, vol II. A tradução é da reimpressão alemã).

Gadamer, Entrevista a Hans-Georg. Ver DUTT, Carsten (1995)[1993 a 1ª ed.].

GIRÃO, Laura (2002). *O significado de "tacto pedagógico" nos manuais de pedagogia e de didáctica: Antologia de textos do magistério primário português (1880-1960)*. Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), 3-6 Novembro.

GOMES, Joaquim Ferreira (1996). O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (2), 103-157.

GOODMAN, Nelson (1979). Metaphor as moonlighting. *Critical Inquiry*, 6, 125-130.

HABERMAS, Jürgen, tr. es. de Antonio Gómez Ramos (D.L. 2003)[2001 a ed. alemã]. Como es posible la metafísica después del historicismo? In J. Habermas [et al.], *"El ser que puede ser comprendido es lenguaje": Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Síntesis.

HADJI, Charles (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Eds.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 37-47). Lisboa: Educa.

HAMILTON, David (1999). The pedagogic paradox (Or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (1), 135-152.

HAMILTON, David (2001). Notes from nowhere (On the beginnings of modern schooling). In Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 187-206). New York [etc.]: RoutledgeFalmer.

HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Raisons éducatives 1, 2: Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). Paris [etc.]: De Boeck Université.

HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (2002a). Emergence et développement des sciences de l'éducation : Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Science(s) et l'éducation (19e-20e siècles): Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 1-32) – *Erziehungswissenschaften(en) (19.-20. Jahrhundert): Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 33-73). Bern [etc.]: Peter Lang.

HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (2002b). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 3-26.

JULIA, Dominique (1995). La culture scolaire comme object historique. In António Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education: Historical issues and perspectives* (pp. 353-382). Gent: *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, (supplementary series I).

KEINER, Edwin (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990: Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

KEINER, Edwin (2002). Education between academic discipline and profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 83-98.

KEINER, Edwin (2003). *Education and educational research in Europe: Common problems, various modes of processing, different systems*. Paper presented at the Post-Graduate and New Researchers' Pre-Conference of the European Conference on Educational Research (ECER), Hamburg, 16-19 September.

KENNEDY, Mary M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In Ernst Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research on Education* (14, pp. 133-167). Washington, DC: American Educational Research Association.

KUHN, Thomas S. (1970)[1962 a 1ª ed.]. *The structure of scientific revolutions*. Chicago [etc.]: The University of Chicago Press, 2ª ed. aumentada.

KUHN, Thomas S. (1977). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago [etc.]: The University of Chicago Press, 2ª ed.

KUIKKA, Martti T. (2000). *Textbooks on didactics and the religious instruction in the Finnish primary school teacher training colleges (seminars) in 1836-1896*. Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

KYSILKA, Marcella L. & LUCKETT, Judith D. (2000). *Critical issues in education: A century's perspective*. Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

LAWRENCE, Fred G. (D.L. 2000). Hermeneutics and the problematique of experience. *Quid: Revista de Filosofia*, 1, 371-389.

MUSSENER, Gerhard (1986). *Johann Friedrich Herbart's "Paedagogik der Mitte": Sieben Analysen zu Inhalt und Form*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

MUTH, Jakob (1982)[1962 a 1ª ed.]. *Paedagogischer Takt*. Essen : Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 3ª ed. refundida .

NISBET, John (2002). Early textbooks in educational research: The birth of a disciple. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 37-44.

NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Coimbra [etc.] : Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).



NÓVOA, António (1998a). Professionalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In Peter Drewek and Christoph Lüth in cooperation with Richard Aldrich, Harald Scholtz, Jürgen Schriewer and Heinz-Elmar Tenorth (Eds.), *Geschichte der Erziehungswissenschaft – History of educational studies – Histoire des Sciences de l'Education* (pp. 403-430). Gent: *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* (supplementary series III).

NÓVOA, António (1998b). *Histoire & Comparaison*. Lisbonne: Educa.

[NÓVOA, António (Ed.)](1998c). *Prestige Portugal-Brasil*. Texto do seminário de trabalho, Lisboa, 1 a 3 de Dezembro. Lisboa: [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação].

NÓVOA, António (2002)[2001 a public. original]. Autour des mots: Formation des enseignants. In António Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 67-78). Lisboa: Educa.

NÓVOA, António (Ed.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (2000). Nota de apresentação. In António Nóvoa e Jürgen Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola: Alunos, professores, currículo, pedagogia* (pp. 9-13). Lisboa: Educa.

NÓVOA, António, CARVALHO, Luís Miguel, CORREIA, António Carlos [da Luz], MADEIRA, Ana Isabel & Ó, Jorge Ramos do (2003). *Educational knowledge and its circulation: Historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. «Cadernos Prestige, Final Series 5». Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

PERES, Eliane Teresinha (2000). *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

PINHEIRO, J.[osé] E.[duardo] Moreirinhas (1995)[1992 a public. original]. O estudo da pedagogia em Portugal: Apontamentos sobre algumas obras publicadas em Portugal no século XIX. In J. E. Moreirinhas Pinheiro, *Elementos para o estudo da escola normal primária de Lisboa* (pp. 6-11). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

PINHEIRO, J.[osé] E.[duardo] Moreirinhas (1996). A disciplina de "Didáctica especial" nas escolas do magistério primário (1943-1973). In J. E. Moreirinhas Pinheiro, *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa* (pp. 63-69). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

PINTASSILGO, Joaquim (1999). O mestre como artesão/prático e como intelectual. In Justino Magalhães e Agustín Escolano [Benito] (Eds.), *Os professores na história* (pp. 83-99). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

PINTASSILGO, Joaquim (2002). Ser professor de liceu no Estado Novo português: O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *História da Educação*, 6 (12), 17-37.

PINTASSILGO, Joaquim (no prelo). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: Entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo, M. M. C. Carvalho, M. J. Mogarro & M. C. Freitas, *História da escola em Portugal e no Brasil: Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Educa, Centro de Investigação em Educação (CIE).

RABAZAS ROMERO, Teresa (2000). La política educativa y su repercusión en la pedagogía normalista de la segunda mitad del siglo XIX. In Alejandro Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas y influencias pedagógicas*, Serie «Proyecto MANES» (pp. 283-303). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

RABAZAS ROMERO, Teresa (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Serie «Proyecto MANES». Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

RODRIGUES, Ângela (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: A observação de situações educativas. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Eds.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.

ROULLET, Michèle (1998). *Manuels de pédagogie et de psychologie des écoles normales en France entre 1880 et 1920: L'avènement d'une "science pédagogique"*. Thèse pour le Doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

ROULLET, Michèle (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920): Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.

ROULLET, Michèle (2002). Les cours de pédagogie des écoles normales françaises (1880-1920). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Science(s) et l'éducation (19e-20e siècles): Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 223-241). Bern [etc.] : Peter Lang.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999)[1987 a 1ª ed.]. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 11ª ed.

SARREMEJANE, Philippe (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires (1960-1995)*. Paris [etc.]: L'Harmattan.

SCHEFFLER, Israel (1974)[1960 a 1ª ed.]. *The language of education*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, Publisher, 9ª ed.

SCHRIEWER, Jurgen (1992)[1988 a 1ª ed.]. The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25-83). Frankfurt [etc.]: Peter Lang, 3ª ed.

SCHUTZE, Sylvia B. (2000). "Reading means: thinking, understanding and ambition". *Guide-books for teacher training and the impact of the political events about 1848: The prussian educator Diesterweg and his contribution to the literacy of elementary teachers*. Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

SILVA, Vivian Batista da (2001). *História de leituras para professores: Um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2 vols.

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu & STRANG, David (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62 (4), pp. 277-288.

TROEHLER, Daniel (2003). The discourse of german "Geisteswissenschaftliche Paedagogik": A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 39 (6), 759-778.

VAN MANEN, Max (1991a). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

VAN MANEN, Max (1991b). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507-536.

ZEICHNER, Kenneth M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

ZULUAGA G., Olga Lucía (2000). *Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia (1822-1868)*. Paper presented at the XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Alcalá de Henares, 6-9 September.

## **ANEXO I**

**Fichas de análise das monografias identificadas como manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950)**

A pesquisa bibliográfica subjacente às presentes fichas de análise assenta na consulta presencial de colecções disponíveis em Lisboa e no acesso electrónico de títulos disponibilizado pela PORBASE<sup>1</sup> para outras áreas do país como Porto, Coimbra ou Évora. Nestes casos, a consulta do livro foi feita utilizando o serviço de empréstimos interbibliotecário da Biblioteca Nacional de Lisboa (BNL). Os livros foram inicialmente identificados pela equipa do PRESTIGE (ver introdução) a partir dos ficheiros bibliográficos de bibliotecas especializadas, considerando-se os temas "ensino", "pedagogia", "didáctica" e "metodologia". Tendo em conta o tipo de manual definido por esta dissertação (ver introdução) completei a pesquisa primitiva com o exame em mão de todos os livros em estante (com excepção dos pertencentes à BNL ou às bibliotecas só acessíveis através da PORBASE), procedendo a:

a) o levantamento sistemático dos títulos e dos temas em bibliotecas caracterizadas pela especialização na área da formação de professores do ensino primário numa perspectiva histórica:

- Biblioteca de Ciências da Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, hoje pertencente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (BCE),
- Centro de Documentação da Secretaria-Geral do Ministério da Educação (CDS-G)
- Biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa, antiga Escola Normal Primária de Lisboa e Escola do Magistério Primário de Lisboa (ESEL),
- Biblioteca do Instituto Histórico da Educação (IHE),
- Biblioteca do Museu João de Deus (MJD),
- Biblioteca da Voz do Operário, enquanto detentora dos espólios provindos da Universidade Popular Portuguesa e da Sociedade de Estudos Pedagógicos (VO);

b) o levantamento de títulos, por autor, na BNL e na PORBASE, a partir da pesquisa feita nos outros depósitos. Consequentemente, a confirmação de títulos por temas não possui aqui um carácter exaustivo. Mas, sobretudo, a inexistência da transcrição do complemento de título na referência do catálogo da BNL (seja no actual catálogo electrónico, incluso o da PORBASE, ou no das fichas de papel) torna em parte ineficaz (não exaustiva) a consulta não física das obras, a única possível nestes casos. O complemento de título constitui um elemento extremamente útil para identificar a natureza e conteúdo das obras. Quase todas as monografias listadas explicitam aí a sua finalidade e destinatário.

---

<sup>1</sup> Base Nacional de Dados Bibliográficos (PORBASE), catálogo colectivo *on-line* das bibliotecas portuguesas, disponível desde 1988 e coordenado pela Biblioteca Nacional de Lisboa.

As 50 fichas do presente anexo procuram fornecer dados elementares para o conhecimento das monografias identificadas como manuais de pedagogia e de didáctica do magistério primário, entre 1870 e 1950. As fichas encontram-se ordenadas pelo apelido do autor do manual (ou do apelido do primeiro autor apresentado no rosto da publicação). A grelha em que cada ficha de análise se apresenta está dividida em quatro secções. A parte superior lista (1) os principais dados bibliográficos e (2) a localização dos exemplares consultados. Na parte inferior encontra-se um resumo (3) da "apresentação" e (4) do "conteúdo" de cada título. Na secção "apresentação" procurei transcrever a identificação que a própria obra faz de si e do seu contexto de edição. Esta é uma opção viável e justificável dado o elevado número de títulos que possuem nota de apresentação, redigida precisamente nesses termos (ver anexo III). O "conteúdo" sumariado é o conteúdo indexado pela própria publicação. Esta indexação é completada apenas pelas observações que uma primeira leitura do livro me sugeriu. Outro procedimento, necessário a uma análise mais fina desta secção, exigiria um trabalho de recolha e tratamento dos dados que considere fora do âmbito desta dissertação.

Cada ficha de análise reporta ao título ou monografia como uma unidade, independentemente da sua divisão em volumes ou sucessivas edições. Por outro lado, cada ficha procura igualmente dar conta de quando a unidade aparentada pelo título não corresponde à realidade da evolução interna da obra. Neste sentido, aos 50 títulos aqui fixados corresponde na realidade um total de 83 publicações com relativa autonomia. A contagem e identificação bibliográfica da autonomia das publicações, pese embora a partilha do mesmo título, embora presente, é difícil de visualizar nesta fichas dado que não é objecto de destaque formal. Este destaque foi possível no anexo III, para o qual remeto o leitor.

Na secção que comporta os dados bibliográficos, a identificação do formato e do número de páginas de cada edição são dados novos face à referência bibliográfica constante nas fontes. Combinando-os, é possível uma apreciação aproximada do volume físico de cada obra.

1.

<p>Autor(es): ABREU, Maria de Lourdes Maia Pinto de &amp; OLIVEIRA, João Luís de.</p> <p>Título: <i>Diário escolar</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Normas didácticas para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes da escola primária</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1941.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.</p> <p>Editora: Livraria Progredior.</p> <p>Formato: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas: 294.</p> <p>Localização: BNL SA22905P; IHE por cat. (9c-1p); ESEL R-ME-Ab.</p>
<p>Apresentação: O "Prefácio" é assinado por Carlos Alberto Pinto de Abreu, que se confessa o "instigador" da publicação. Confessa não ser senão outro professor primário (como os autores), mas com "dezenas de anos ao serviço". O livro é apresentado "à prestimosa classe do professorado primário". Destina-se especialmente "aos novos" e muito especialmente aos que vão ensinar "sem um prévio estágio nas escolas de preparação técnica".</p>	<p>Conteúdo: Composto por planos de lições, o livro divide-os pelas disciplinas da escola primária, ordenados por ordem alfabética. São cerca de 140 planos, de tamanho e pormenor desigual, como desigual é o número de planos dedicados a cada disciplina e a própria forma de esquematização dos planos. De quando em vez surgem "Anotações didácticas", em texto corrido.</p>

2.

<p>Autor(es): AFFREIXO, José Maria da Graça &amp; FREIRE, Henrique.</p> <p>Título: <i>Elementos de pedagogia</i>.</p> <p>Complemento de título da 1ª, 4ª, 5ª 6ª e 7ª ed.: <i>Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primario</i>.</p> <p>Complemento de título da 2ª ed.: <i>Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio d'ensino primario</i>.</p> <p>Complemento de título da 8ª ed.: <i>Para uso do magisterio primario portuguez</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1870; 2ª ed., 1871; 3ª ed., 187-; 4ª ed., 1875; 5ª ed., 1879 (1880 na capa); 6ª ed., 1882; 7ª ed., 1886; 8ª ed., 1890 (1891 na capa).</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora da 1ª ed.: Typographia do Futuro.</p> <p>Editora da 2ª ed.: Imprensa de J. G. de Sousa Neves.</p> <p>Editora da 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª ed.: Livraria Ferreira.</p> <p>Formato da 1ª e 5ª ed.: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Formato da 2ª e 6ª ed.: 21 cm x 14 cm.</p> <p>Formato da 4ª ed.: 19 cm x 12 cm.</p> <p>Formato da 7ª e 8ª ed.: 19 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 85.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 90.</p> <p>Número de páginas da 4ª ed.: 144.</p> <p>Número de páginas da 5ª ed.: 136.</p> <p>Número de páginas da 6ª ed.: 155.</p> <p>Número de páginas da 7ª ed.: 162.</p> <p>Número de páginas da 8ª ed.: 292.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SA18157//4P; IHE por cat.; ESEL R-ME-Ab.</p> <p>Localização da 2ª ed.: colecção particular.</p> <p>Localização da 4ª ed.: BNL SC2036 V e out.; MJD 9/4ª/761.</p> <p>Localização da 5ª ed.: UMSD ULFPGP 37.013 (469).</p> <p>Localização da 6ª ed.: ESEL R-PED-Af.</p>
--	---



	<p>Localização da 7ª ed.: IHE 643; MJD 9/4º/809.</p> <p>Localização da 8ª ed.: IHE 643 (exemplar truncado, termina na : 144); MJD 10/3º/975.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed: Um texto inicial de meia página justifica a existência do livro devido ao "novo programa dos concursos, exigindo o conhecimento da Pedagogia" e à "falta de um auxiliar qualquer na língua portuguesa sobre tal matéria". O livro é dito ser "na maioria extractado das obras" dos "einentes pedagogistas estrangeiros", insistindo os autores, de diversos modos, que os <i>Elementos</i> são uma compilação.</p> <p>Apresentação da 2ª ed: Esta edição apresenta-se num "Prólogo" onde se repete que a obra tem a natureza de uma compilação, necessária devido às exigências do programa de concursos ao magistério primário. Este exige "conhecimentos de pedagogia" e é repetido haver "falta de um livro qualquer na língua portuguesa sobre tal matéria". Perante as reacções à 1ª edição, os autores fazem todavia já questão de se responsabilizarem pela "parte propriamente nossa neste livro", mesmo que sendo "pequena e bem humilde".</p> <p>Apresentação da 4ª ed: O "Prólogo" permite identificar os destinatários da obra como os "candidatos ao magistério primário" e todos os que "militam" no "desenvolvimento da educação popular". Isto perante uma reedição que surge "esgotada a terceira edição".</p> <p>Apresentação da 5ª ed: Esclarece-se que esta quinta edição surge por estar esgotada a anterior. A obra é reformulada nos pontos "em que a promulgação da Carta de Lei de 2 de Maio de 1878 tomou necessário". Avisa-se que não foi descurando, igualmente, o "importantíssimo desenvolvimento que nos últimos tempos tem tido a metodologia portuguesa". [Em corpo de texto designam-na por a "metodologia posterior a Castilho", introduzida por João de Deus (: 56).]</p> <p>Apresentação da 6ª ed: Os autores reuniram-se para acomodarem "este opúsculo às novas exigências dos cursos normais". O "Prólogo" mede emotivamente a distância de "dez anos decorridos", para ambos os autores, desde a primeira edição da obra.</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed.: O corpo do texto é composto por 98 "parágrafos", divididos por capítulos e intertítulos. Após os "Prolegómenos", trata-se de "Didáctica" (o professor, a escola e a sua organização), de "Metodologia geral" e de "Metodologia especial". Termina com excertos de legislação.</p> <p>Conteúdo da 2ª, 4ª e 5ª ed.: Veja 1ª ed. Novos títulos clarificam o mesmo conteúdo. É acrescentada "A educação pelo teatro".</p> <p>Conteúdo da 4ª e 5ª ed.: Veja 2ª ed.</p> <p>Conteúdo da 6ª ed.: O texto é composto agora por 142 "parágrafos", divididos por capítulos e intertítulos. Após os "Prolegómenos", trata-se de organização escolar, de "Metodologia geral"; de "Metodologia especial"; do professor, da educação física, intelectual e moral. Termina com excertos de legislação.</p> <p>Conteúdo da 7ª ed.: Veja 6ª ed.</p> <p>Conteúdo da 8ª ed.: A obra está alterada. É dividida em capítulos que perfazem um total de 16 assuntos abordados. Após os "Prolegómenos" tem-se: I - Da educação; II - Da escola; III - Do material escolar; IV - Dos professores; V - Da disciplina; VI - Da educação física; VII - Da educação moral; VIII- Da educação intelectual; IX - Metodologia; X - Ensino da leitura e da escrita; XI - Humanidades; XII- Ciências; XIII - Desenvolvimento físico; XIV - Economia doméstica; XV - Psicologia; XVI - Sociologia.</p>

<p>Apresentação da 7ª ed: Na linha das últimas edições, o "Prólogo" está sobretudo repleto de elementos autobiográficos de ambos os autores.</p> <p>Apresentação da 8ª ed: O "Prólogo" é assinado apenas por "Graça Affreixo. Évora, 1890". Affreixo incumbiu-se "especialmente da remodelação do livro" posto que a presente edição "traduz o intento, que têm seus proprietários, de o tornarem conforme as exigências actuais da teoria do ensino". "Sem prender a coordenação deste trabalho à preocupação exclusiva de qualquer programa, as doutrinas vão todavia expostas por tal modo que, formando entre si uma dedução rigorosamente lógica, deixam bem distintas as que pertencem ao primeiro ano, das que pertencem ao segundo do curso das Escolas Normais Portuguesas . . . Para dar mais amplitude à parte doutrinária . . . reservamos para um compêndio especial uma sucinta análise da actual legislação da instrução primária".</p>	
--	--

## 3.

<p>Autor(es): ALMEIDA, João de.</p> <p>Título: <i>Didáctica geral</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1933.</p>	<p>Local(ais) de edição: Braga.</p> <p>Editora: Livraria Cruz [como] depositária.</p> <p>Formato: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas: 175.</p> <p>Localização: BNL SA20398P; IHE por cat.(9c-1p); MJD 9/3ª/756; ESEL R-Did-AI.</p>
<p>Apresentação: As "Breves palavras" iniciais esclarecem a razão da edição. Começando por ser lições directamente destinadas aos alunos normalistas do autor, o "tempo . . . que os alunos eram obrigados a dispendir para as copiar, sugeriu-nos a ideia de as reunir, em compêndio". Percalços da vida do autor não permitiram uma revisão desses textos iniciais, pelo que "as lições são publicadas conforme a disposição e forma do primeiro momento".</p>	<p>Conteúdo: A obra divide-se em 31 "Lições", em ordem ao programa oficial. O autor agrupa as lições em três partes. A I parte dedica-a à diferenciação e definição de "didáctica", acabando na "teoria" dos interesses; a II parte dedica-a à "organização das matérias" e à questão dos horários; a III, ao método de instrução, às questões da fadiga, da atenção e da memória, e ao "conceito da escola activa".</p>

## 4.

<p>Autor(es): ARAUJO, José Duarte.</p> <p>Título: <i>Methodo simultaneo de leitura e escripta</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I: <i>Parte theorica</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O volume II não contém qualquer indicação dirigida ao professor.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Imprensa Nacional de Lisboa.</p> <p>Formato: 19 cm x 12 cm.</p> <p>Número de páginas: 63.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4700<sup>1</sup>.</p>
---	---

Data(s) de edição: 1908.	
Apresentação: O livro destina-se a explicar a "Quem ensina" como proceder, segundo o (método do) autor. A nota de apresentação "Ao leitor" esclarece que "Aí fica pois o sistema que tenho empregado, principalmente nestes últimos dez anos dos meus vinte e tantos de ensino primário, e com o qual tenho obtido óptimos resultados."	Conteúdo: O livro divide-se em 30 lições, explicando em pormenor como fazer a iniciação à escrita e à leitura - um discurso processológico. O vol. II comportará o livro de iniciação à leitura do aluno.

## 5.

Autor(es): BACELAR, Luciano de. Título: <i>Planos de lições e conselhos aos novos professores e regentes dos postos escolares.</i> Complemento de título: — Volume(s): — Data(s) de edição: 1950.	Local(ais) de edição: [s.l.]. Editora: [s.n.]. Formato: 20 cm x 13,5 cm. Número de páginas: 62. Localização: BNL SA15695//3V;
Apresentação: Uma página de apresentação, não titulada, afirma que o autor foi levado a esta obra por ter tido "ocasião de observar, na minha longa prática de ensino, que os professores novos encontravam grandes dificuldades para transmitir aos alunos, adentro do ano lectivo, os conhecimentos necessários duma maneira segura e perfeita, pois, conhecendo todos . . . a psicologia, pedagogia e didáctica, se vêem quase impossibilitados, a princípio, de conseguir obter o seu desejo". O autor aponta que a "razão deste facto é motivada pela imperfeita aplicação dos métodos, processos, formas e métodos empregados, visto não haver ainda a experiência precisa. Foi por isso que me lembrei de organizar estes planos de lição de cada uma das disciplinas para base de orientação de todos os assuntos, tomando a liberdade de dar alguns conselhos referentes à mesma lição ou ao ensino em geral". Termina destinando a obra a "Professores novos, Regentes de postos e restantes Agentes do ensino particular e doméstico".	Conteúdo: O livro apresenta 20 planos de lição das várias disciplinas do ensino primário, cada um seguido de conselhos específicos à situação da lição. Em quatro páginas finais, o autor esclarece e justifica a estrutura das lições propostas e apresenta "conselhos gerais".

## 6.

Autor(es): BAGANHA, D. R. Annes. Título: <i>Noções elementares de pedagogia.</i> Complemento de título: <i>Para servirem de guia seguro aos candidatos ao magisterio primario.</i> Volume(s): —	Local(ais) de edição: Porto. Editora: A. R. da Cruz Coutinho. Formato: 20 cm x 13 cm. Número de páginas: 47. Localização: BNL SA8567/1V; IHE 832.
--	---

Data(s) de edição: 1878.	
<p>Apresentação: Explica o autor no "Preâmbulo" que viu este "opúsculo" como necessário ao examinar "os diversos compêndios que por aí correm" e verificar como "todos eles se desajustam dos respectivos pontos do mesmo programa, isto é, têm matéria superabundante em uns lugares e deficiente em outros." Considera por outro lado que o "trabalho que apresentamos, socorrendo-nos dos que sobre tal matéria estão escritos e também do critério e conhecimentos próprios, há-de satisfazer necessariamente as exigências do programa" dado que o "programa não pode exigir mais do que a resposta a cada uma das suas perguntas; é isso o que fazemos: responder às perguntas" do "décimo segundo ponto do Programa para os Exames dos concorrentes ao Magistério Primário, que é o de Pedagogia".</p>	<p>Conteúdo: O livro é constituído pelas respostas, ponto por ponto, às alíneas do programa para concurso de acesso ao magistério primário. Trata-se da escola, da disciplina, de metodologia, de higiene, de escrituração da escola.</p>

## 7.

<p>Autor(es): CAMARA, Antonio da Fonseca Carvão Paim da.</p> <p>Título: <i>Apostamentos para lições de pedagogia theorica e pratica.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Applicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primarias.</i></p> <p>Volume(s): 2.</p> <p>Data(s) de edição: vol. I, 1902; vol. II, 1903.</p>	<p>Local(ais) de edição: Angra do Heroísmo.</p> <p>Editora: Imprensa Municipal.</p> <p>Formato: 21 cm x 14 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I: XII, 182.</p> <p>Número de páginas do vol. II: [2].</p> <p>Localização do vol. I: BNL SC7893P.</p> <p>Localização do vol. II: BNL SC7893P; ULLE Ped 497.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: O autor pormenoriza no "Prólogo" a origem do livro. Quando tomou posse como professor (e director) da escola normal, não achou actualizada a tradução do <i>Curso Teórico e Prático de Pedagogia</i> de Charbonneau e compilou, ao longo do ano de 1901-1902, apontamentos para os seus alunos. Chegado o final do ano, veio a ideia de os publicar, pese embora o aparecimento entretanto da "bela obra de tradução e adaptação" das <i>Lições de Pedagogia</i> de Chasteau, a qual poderia ter substituído tão laboriosa tarefa. No final, o autor enumera as obras em que se baseou para a compilação dos presentes apontamentos (: X-XI).</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: Esta edição esperou "a publicação dos novos programas" e, em</p>	<p>Conteúdo: A estrutura dos dois volumes divide os três anos do programa de Pedagogia (reproduzido no final do vol. I, "até à parte histórica") nas ideias gerais sobre educação (vol. I) e na metodologia do ensino das diversas matérias (vol. II). O segundo volume comporta: "Ensino da leitura e escrita", "Ensino das lições de coisas", "Ensino da língua pátria", "Ensino da ortografia", "Ensino da história", "Ensino da geografia", "Ensino das ciências", "Ensino da moral", "Ensino da instrução cívica", "Ensino do desenho", "Ensino da música e do canto", "Exercícios manuais escolares" e, por último, variados conhecimentos logísticos e administrativos a serem dominados pelo professor oitocentista.</p>

conformidade, ampliou e alterou a ordem inicialmente prevista de exposição das matérias.

8.

<p>Autor(es): CASTILHO, Artur.  Título: <i>Manual de instrução agrícola na escola primária</i>.  Complemento de título: —  Volume(s): —  Data(s) de edição: imp. 1916.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.  Editora: "Renascença Portuguesa".  Formato: 18 cm x 11,5 cm.  Número de páginas: 201.  Localização: BNL SA27168P e SC62649V (remp. de 1989); MJD 16/1ª/4911 VO 20/1/36.</p>
<p>Apresentação: O livro resulta de um pedido feito por António Sérgio ao autor (: 60), no contexto de um programa de adequação da escola primária ao carácter da economia regional portuguesa (cf. a longa "Advertência" que introduz a obra). Nas últimas páginas, em "Nota final", Castilho dirá que "Com a publicação deste Guia ou Manual" não se pretendem "dar aos professores indicações absolutas" mas "tão só se desejou abrir e facilitar-lhes o caminho, orientando-os . . ." O autor termina listando a bibliografia usada para esta "compilação e adaptação" (: 201 e rosto).</p>	<p>Conteúdo: Após a longa "Advertência" assinada por António Sérgio e uma introdução do autor do manual ao "Ensino agrícola nas escolas primárias rurais", o livro distribui-se por quatro partes: I - "Experiências na aula"; II - Experiências fora da aula; III - Ensino ocasional; IV - "Correlação do ensino agrícola com as outras disciplinas", "Notas dos alunos", museu escolar, biblioteca agrícola. Encerra com "Notas" à advertência inicial e ao próprio manual.</p>

9.

<p>Autor(es): CIRNE Junior, Francisco A. do Amaral.  Título: <i>Methodo de leitura</i>.  Complemento de título: —  Volume(s): —  Data(s) de edição: 1ª ed., 1877; nova ed. [2ª?], 1882. A segunda edição é uma reimpressão da edição de 1877.</p>	<p>Local(ais) da 1ª ed.: Porto, Braga.  Local(ais) da 2ª ed.: Porto.  Editora da 1ª ed.: [Livraria Moré de Francisco da Silva Mengo].  Editora da 2ª ed.: Livraria de J. E. da Cruz Coutinho.  Formato de ambas as eds.: 17,5 cm x 11,5 cm.  Número de páginas de ambas as eds.: 144.  Localização da 1ª ed.: BNL ; MJD  Localização da 2ª ed.: MJD 9/4ª/810</p>
<p>Apresentação: A obra não contém nota de apresentação. Abre com uma "Introdução" metodológica sobre o ensino inicial da leitura.</p>	<p>Conteúdo: Uma introdução debate a questão dos "princípios e técnicas" do ensino da leitura e apresenta ao professor o método de ensino que se segue. O restante texto, dividido em três partes, é um livro para o aluno.</p>

10.

<p>Autor(es): COELHO, J. Augusto.  Título: <i>Elementos de pedagogia</i>.  Complemento de título: <i>Para uso dos alumnos das escolas normaes primarias</i>.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.  Editora: Typographia Mattos Moreira e Pinheiro.  Formato: 17 cm x 11 cm.  Número de páginas: 389.</p>
--	---

Volume(s): --- Data(s) de edição: 1894.	Localização: MJD 9/4ª/762.
Apresentação: Numa "Observação preliminar" o autor qualifica este livro como "um resumo", "contendo as noções pedagógicas mais fundamentais" por ele próprio trabalhadas no "Tratado de Pedagogia" [Coelho, 1891 - 1893]. Esclarece ainda o autor que nestes <i>Elementos</i> se encontram só as noções aplicáveis à instrução infantil e primária, podendo assim servir aos alunos "das escolas normais primárias". Acresce que no final de cada parágrafo deste livro se encontram referenciados os parágrafos correspondentes dos <i>Princípios de Pedagogia</i> [Coelho, 1891 - 1893] pois, "assim, o leitor poderá, querendo, completar em campo mais largo as resumidas noções . . . que lhe oferece o presente livro".	Conteúdo: O livro divide-se em três partes: "O Homem", "Análise pedagógica" (ou "Pedagogia teórica"), "Síntese pedagógica" (ou "Pedagogia aplicada"). A primeira comporta as noções de corpo ("o homem fisiológico"); a segunda os diversos tipos de educação (física, intelectual, e técnica ou estética); a terceira, elementos de organização escolar.

11.

Autor(es): COELHO, J. Augusto. Título: <i>Manual pratico de pedagogia</i> . Complemento de título: <i>Para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primario</i> . Volume(s): --- Data(s) de edição: [1900?].	Local(ais) de edição: Porto. Editora: Livraria de José Figueirinhas Junior. Formato: 18 cm x 11,5 cm. Número de páginas: 517. Localização: BNL SC3953V e out.; ULFPG Pd-312.
Apresentação: A obra não contém nota de apresentação.	Conteúdo: Numa estrutura própria, racional e orgânica, a obra divide-se em duas partes: "Didáctica geral" e "Didáctica especial". Uma página inicial justifica a "Introdução", introdução onde se expõem "algumas noções essenciais" acerca da "constituição do homem" e acerca "dos princípios mais fundamentais da Ciência da Educação". A parte dedicada à didáctica geral, comporta três secções: objecto, método e processos de ensino; a parte dedicada à didáctica especial é composta por duas secções dedicadas, respectivamente, ao "Ensino das ciências" e ao "Ensino das línguas", nos "institutos docentes de carácter geral".

12.

Autor(es): COELHO, J. Augusto. Título: <i>Noções de pedagogia elementar</i> . Complemento de título: <i>Coordenadas, em harmonia com o programma official, para uso dos</i>	Local(ais) de edição: Lisboa. Editora: Livraria Moderna. Formato: 19 cm x 12 cm. Número de páginas da 1ª ed.: 225.
---	---

<p><i>alunos das escolas normaes e de habilitação para o magisterio primario.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1903; 2ª ed., 1906 (1907 na capa).</p>	<p>Número de páginas da 2ª ed.: 335.</p> <p>Localização da 1ª ed.: ULFG Pd-1538.</p> <p>Localização da 2ª ed.: BNL SC8499P; ULFG Pd-310; VO 20/1/7 e out.</p>
<p>Apresentação: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo: A segunda edição é dita "correcta e aumentada" face à de 1903. Estruturada a obra de acordo com o programa, obtém-se, em ambas as edições, três grandes partes: I - "A escola primária, sua instalação, meios de instrução, agentes de ensino e alunos"; II - "Metodologia e processologia especiais". Psicologia; III - A educação em geral e especial; a evolução das ideias educativas. [Embora conforme à ordem do programa oficial, é obra cunhada pelo autor. Cf., por exemplo, a equivalência entre a "Análise pedagógica", do manual de 1894, do mesmo autor, e a "Metodologia e processologia especiais", neste livro.].</p>

## 13.

<p>Autor(es): CORREIA, João da Silva.</p> <p>Título: <i>Metodologia da lição de leitura na escola primária.</i></p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1928.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: [s.n.] (tip. da "Seara Nova" e imp. oficinas do "Jornal da Europa").</p> <p>Formato: 20 cm x 14 cm.</p> <p>Número de páginas: 39.</p> <p>Localização: BNL SC 16076//10 V; ESEL por catalogar.</p>
<p>Apresentação: A edição contém uma "Explicação prévia" onde se esclarece que (i) o autor foi incumbido por Faria de Vasconcelos de realizar "uma série de trabalhos relativos à didáctica do português na escola primária", (ii) a razão foi o caso de ao Instituto de Orientação Profissional (IOP) ter ficado entregue a inspecção metodológica das "Escolas de Assistência Pública, (iii) essa mesma incumbência foi entretanto retirada ao IOP, (iv) tal cancelamento fez cancelar outros trabalhos congéneres ao apresentado (sobre gramática, sobre redacção), (v) o presente texto é um "aproveitamento da conferência 'O ensino inicial da leitura e da escrita'".</p>	<p>Conteúdo: Após a "explicação prévia", o livro divide-se nos oito "graus ou fases" que compreende a "marcha da lição de leitura". Contém constantes considerações metodológicas e vários momentos de referência a uma cultura científica própria do profissional docente.</p>

## 14.

Autor(es): DEUS, João de.	Local(ais) de edição: Lisboa.
---------------------------	-------------------------------

<p>Título: <i>Roteiro da Cartilha maternal</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1878. A edição apresenta-se incompleta.</p>	<p>Editora: Lallémant Frères, Typ.</p> <p>Formato: 18 cm x 12,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 16.</p> <p>Localização: MJD O/1ª/977</p>
<p>Apresentação: Em duas páginas iniciais dirigidas aos "Srs. Professores", o autor justifica a razão e natureza didáctica desta edição, distinguindo-a das notas inseridas na <i>Cartilha</i> (e em "umas cartas encetadas no <i>Progresso</i>"): "a cartilha dá as razões do caminho que traçámos e escolhemos . . . Aqui só direi o meio de ir direito por esse caminho e o não perder". João de Deus Ramos acrescentará, em 1906, que "Foi esta a primeira tentativa de João de Deus no sentido de definir, teórica e praticamente, cada uma das lições da <i>Arte de Leitura</i>."</p>	<p>Conteúdo: Notas metodológicas relativas à <i>Cartilha Maternal</i>, acompanhando cada lição. A edição, todavia, apenas é completa relativamente à 1ª e 2ª lições, incompleta relativamente à 3ª, e sem referência às restantes 22 lições da cartilha.</p>

15.

<p>Autor(es): DIAS, C. Claudino.</p> <p>Título: <i>Methodo analytico-synthetico de aprender a ler</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1888. A data na capa (1889) não coincide com a do rosto.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Guillard, Aillaud e C.ª.</p> <p>Formato: 17,5 cm x 10,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 423.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4666</p>
<p>Apresentação: No final de longo prefácio metodológico, o autor conclui ousando "aspirar a que este nosso trabalho, tirado a público por mercê de aturado estudo, e autorizado de contínuo com os mais sólidos ditames da pedagogia moderna, possa merecer do professorado inteligente e esclarecido um benévolo acolhimento."</p>	<p>Conteúdo: O texto abre com um prefácio que consiste, sobretudo, na transcrição selectiva de um artigo da "enciclopédia pedagógica de Schmid" sobre os métodos de ensino da leitura. Segue uma exposição do autor do manual sobre o método "analítico-sintético" de ensino da leitura. O modo de o professor, ou quem ensina, fazer uso do livro, é dito nos "directórios" (: 45-68), e sintetizado nas páginas 42 a 44 do prefácio. Após os directórios, o texto apresenta um livro de iniciação à leitura para o aluno.</p>

16.

<p>Autor(es) do vol. I: DOMINGUES, A. Joaquim &amp; FARIA, Manuel Inácio.</p> <p>Autor(es) dos vols. II e III: FARIA, Manuel Inácio, RIBEIRO, A. &amp; DOMINGUES, A. Joaquim.</p> <p>Título do vol. I: <i>Orientação técnica do ensino primário</i>.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.</p> <p>Editora da 1ª ed.: Editorial "Argus" Lda.</p> <p>Editora da 2ª e 3ª ed.: Livraria Progredior.</p> <p>Formato do vol. I: 18,5 cm x 13,5 cm.</p> <p>Formato do vol. II: 20,5 cm x 14,5 cm.</p> <p>Formato do vol. III: 18 cm x 12 cm.</p>
--	--



<p>Título dos vols. II e III: <i>Didáctica aplicada do ensino primário</i>.</p> <p>Complemento de título do Vol. I: [1ª e 2ª classes].</p> <p>Complemento de título do Vol. II: 3ª classe.</p> <p>Complemento de título do Vol. III: 4ª classe.</p> <p>Volume(s): 3.</p> <p>Data(s) de edição: [vol. I], 1940; [vols. II e III], 1941.</p>	<p>Número de páginas do vol. I: 208.</p> <p>Número de páginas do vol. II: 255.</p> <p>Número de páginas do vol. III: 304.</p> <p>Localização do vol. I: BNL SA22730P; IHE por cat.</p> <p>Localização do vol. II: BNL SC32108P.</p> <p>Localização do vol. III: BNL SC32221P; IHE por cat.</p>
<p>Apresentação do vol. I: Numa página inicial, não titulada, os autores dizem esperar trazer obra "útil" às dificuldades inerentes à "orientação das lições a ministrar na escola" primária. Obra "útil a todos os agentes de ensino porque" (i) é "compilação melhorada" do que os próprios autores fazem nas suas aulas; (ii) permite a remomeração dos passos de numerosas lições; (iii) facilita o trabalho de preparação de aulas; (iv) permite inovar ou relembrar processos de ensino; (v) dá corpo à exigência de registo diário da "orientação didáctica seguida pelo agente".</p> <p>Apresentação do vol. II: A edição apresenta-se em quatro páginas iniciais, não tituladas. Como no volume inicial, crêm os autores "que alguma coisa de útil trazemos ao professorado primário . . . . Sobretudo aos iniciados." Designando-as "princípios pedagógicos", prosseguem listando razões de decisões específicas quanto ao tratamento dado a diversas matérias constantes neste volume.</p> <p>Apresentação do vol. III: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo do vol. I: O livro é composto por cerca de 130 "esquemas para o ensino" da língua materna (1ª classe) e da aritmética (1ª e 2ª classe), cada um com seu sumário ou assunto.</p> <p>Conteúdo do vol. II: O livro é composto por cerca de 162 planos de lições, distribuídos entre as várias disciplinas da escola primária, na 3ª classe. Cada plano encontra-se dividido por "Preparação", "Execução" e "Verificação". As páginas iniciais da obra expõem "princípios pedagógicos". No final, as "Notas" (substituindo os inicialmente previstos "Relatórios"), apresentam primeiro considerações de carácter geral sobre o ensino e sobre a preparação das lições, seguidas de considerações específicas sobre Língua Materna, Aritmética, Ciências da Natureza, História, Desenho, Educação Física e Moral.</p> <p>Conteúdo do vol. III: Cerca de 180 planos de lições compõem o livro, distribuídos entre as várias disciplinas da escola primária, na 4ª classe. Os "Relatórios", em número de nove, encerram a obra, discursando sobre temas diversos de leccionação.</p>

17.

<p>Autor(es): DOMINGUES, António Maria &amp; João SILVA, Maria Carlos Moreira da.</p> <p>Título: <i>O Ensino elementar da língua</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Problemas pedagógicos</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1942.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.</p> <p>Editora: Livraria Simão Lopes ([como] depositária).</p> <p>Formato: 19 cm x 12,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 132.</p> <p>Localização: BNL L34456P</p>
<p>Apresentação: Em "Duas palavras", que ocupam quatro páginas, os autores vincam o perfil de profissionais do magistério primário. Afirmam que "Tudo o que neste livro se preconiza é realizável na nossa própria escola, porque é realizado pelos autores" e que "A exequibilidade deste livrito radica</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em sete partes que percorrem os conteúdos da aprendizagem da língua. "A fala"; "A iniciação da leitura e da escrita"; "A escrita"; "A ortografia"; "Da leitura vacilante à leitura corrente e expressiva"; "A redacção"; "A gramática". O modo de exposição é o das</p>

<p>numa larga experiência da nossa vida magisterial." Será assim que "A presente obra . . . ocupa-se do ensino da língua em todos os aspectos da sua fase inicial ou primária, com um sentido realista e de utilização que lhe confere lugar único na nossa literatura pedagógica". No corpo de texto, os autores falarão do carácter "prontuário desta publicação" (: 17).</p>	<p>metodologias ou didácticas especiais, com recurso aos autores de referência.</p>
---	---

## 18.

<p>Autor(es): EVANGELISTA, Domingos.          Título: <i>Elementos de pedagogia</i>.          Complemento de título: <i>De harmonia com os programas das escolas do magistério primário aprovados por Decreto-Lei nº 32.629 de 16-1-943</i>.          Volume(s): —          Data(s) de edição: imp. 1945.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.          Editora: Livraria Figueirinhas.          Formato: 18 cm x 12 cm.          Número de páginas: XVI, 292.          Localização: BNL SA24498P e out.; IHE 843.</p>
<p>Apresentação: Em duas páginas de "Prevenção", o autor recusa a qualificação de "compêndio" para a obra. É apenas "uma selecção de apontamentos seriados e coordenados com o fim de servirem de guia e ponto de referência nos seus estudos aos futuros professores primários".</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em quatro partes, numa interpretação pessoal do programa. A I parte dedica-se à definição de "Educação e Pedagogia", a II aos "Determinantes da educação" (condições individuais, naturais e pessoais), a III aos "Meios educativos" (disciplina, prémios e castigos), a IV à "Educação integral" (educação física, intelectual e moral).</p>

## 19.

<p>Autor(es): FERNANDES, Manuel.          Título: <i>A minha escola</i>.          Complemento de título: <i>Breve guia do professor</i>.          Volume(s): —          Data(s) de edição: 1938.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.          Editora: Livraria Avelar Machado.          Formato: 18,5 cm x 12,5 cm.          Número de páginas: 151.          Localização: BNL SA22203P e out.; IHE por cat.</p>
<p>Apresentação: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em 24 capítulos, sendo todos os temas expostos na perspectiva do que o professor primário tem de fazer, desde o dia da "abertura das aulas", seguindo-se a "disciplina", o tipo de educação a dar e as condições para a sua possibilidade, os materiais e os conteúdos. Encerra com "Últimos conselhos aos mestres".</p>

Autor(es): FARIA, Manuel Inácio, RIBEIRO, A. & DOMINGUES, A. Joaquim.  
 Veja DOMINGUES, A. Joaquim & FARIA, Manuel Inácio.

20.

<p>Autor(es): [FERNANDES, Manuel?]. A indicação da autoria da publicação baseia-se na semelhança de estilo entre a redacção desta monografia e a de Manuel Fernandes, 1938.</p> <p>Título: <i>Noções elementares de técnica didáctica</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Curso de preparação para o exame de Estado do magistério primário</i>.</p> <p>Volume(s): fascículos 1, 2 e 3. Primeiros fascículos de um curso por correspondência.</p> <p>Data(s) de edição: 1941.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: [s.n.], (SOCTIP).</p> <p>Formato: 18,5 cm x 13,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 60 (os fascículos apresentam-se sob numeração contínua).</p> <p>Localização: BNL COG5517P.</p>
<p>Apresentação: Numa "Introdução" de três páginas, o autor expõe a razão desta edição, em fascículos, e por correspondência. O autor teve a experiência de orientar "candidatos aos próximos exames de Estado" e observou as variadas dificuldades de quem não teve "professores especializados em assuntos pedagógicos que lhes indicassem bons livros" ou de quem terá "que habituar-se a reduzir as suas lições a planos esquemáticos, orientando-as racional e proveitosamente, segundo os dados da ciência da educação". "Considerámos nós todas estas dificuldades, e acabámos por resolver a criação do nosso curso por correspondência . . . Na série de fascículos que formos publicando, iremos oferecendo aos nossos alunos planos esquemáticos de lições . . . da escola primária. Para explicar-lhes a razão da orientação das lições, expor-lhes-emos os princípios fundamentais dos métodos em uso. Dir-lhes-emos como deverão realizar as lições que lhes apresentamos esquematizadas. Ordenar-lhes-emos o trabalho escolar durante o ano lectivo. Fornecer-lhes-emos horários e conselhos práticos para a divisão do trabalho. Em suma: tomaremos a nosso cargo fornecer aos candidatos aquele mínimo de cultura profissional e técnica que lhes é necessário para o exame de Estado e para a vida".</p>	<p>Conteúdo: Após a introdução e noções gerais, trata-se o ensino da aritmética, língua materna e ciências naturais, sempre atendendo às diversas classes primárias. Tendo como título e como projecto a preparação para exame de magistério, o discurso, ao longo dos vários fascículos, é feito para a formação do "bom professor" em exercício.</p>

21.

<p>Autor(es): FERREIRA, Orbelino G.[eraldes].</p> <p>Título: <i>Didáctica prática</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1953?]. A data de publicação é</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: A Ninfa de Alvalade Lda [como] depositária.</p> <p>Formato: 25 cm x 18 cm.</p> <p>Número de páginas: 550.</p>
--	--

registada em função daquela que acompanha a assinatura do "Prefácio", pelo autor: "Dezembro de 1953".	Localização: BNL SC16233V; IHE por cat.
Apresentação: O "Prefácio" apresenta o desígnio da obra de fornecer a "cada qual" - dos "agentes a quem compete a orientação docente" - a "cultura necessária para beneficiar a sua técnica", "pois", acrescenta-se, "as técnicas são pessoais e intransmissíveis". O livro é reclamado porque, segundo o autor, "tem-se feito sentir no sector do ensino primário a falta de uma obra em que se teorizasse a prática" para evitar ter de se "recorrer a autores estrangeiros ou decorar noções muito esquemáticas oferecidas em penosos apontamentos em que abundam planos abstractos de pseudo-lições que se não executam nunca".	Conteúdo: Dividida a obra em 12 capítulos, quase metade destes são dedicados à didáctica geral, a restante metade é-o às diversas metodologias de ensino ou didáctica especial. Na primeira metade, a obra discursa sobre o professor, sobre a escola primária, sobre a aprendizagem, sobre "processologia didáctica" e sobre "didáctica especial"; na segunda metade trata da didáctica da língua materna, da escrita, da gramática, da aritmética e da geometria, da geografia, da história pátria, do desenho e dos trabalhos manuais.

22.

<p>Autor(es): FREIRE, F. de Castro &amp; MACEDO, J. Freire de.</p> <p>Título: <i>Manual para o exame d'habilitação.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Para o magisterio de instrucção primaria.</i></p> <p>Volume(s): 2.</p> <p>Data(s) de edição: 1868. (Para as razões de inclusão deste título de 1868 num inventário que é dito iniciar-se em 1870 consultar a nota cinco do terceiro capítulo.)</p>	<p>Local(ais) de edição: Paris.</p> <p>Editora: Livraria de V.<sup>ra</sup> J. P. Aillaud, Guillard e C.<sup>as</sup>.</p> <p>Formato: 19 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I: 461.</p> <p>Número de páginas do vol. II: 355.</p> <p>Localização: BNL SC4074P; MJD 10/3ª/942; ESEL R-ME-Fr.</p>
Apresentação: A obra não contém nota de apresentação. Abre com uma "Advertência" que consiste na transcrição dos programas para o exame "do primeiro grau de instrução primária".	Conteúdo: A estrutura da obra, vols. I e II, consiste em, sem preocupação de ordem, agrupar capítulos que compendiam as matérias do programa. Começa-se por reproduzir os pontos dos "Programas para os exames do primeiro grau de instrucção primaria" (masculino/feminino); segue-se com capítulo de "Conselhos aos candidatos" onde se dão indicações precisas para as "provas orais" e para as "provas escritas". Os restantes capítulos tratam de leitura, história, aritmética, desenho canto e ginástica, geografia, química e física, agricultura, higiene, numa perspectiva não de metodologia do ensino mas de exposição catequética dos saberes a dominar. É apenas no capítulo "Cartas relativas à disposição de uma escola" (vol. I) que os autores desenvolvem temáticas de ordem pedagógica.

23.

<p>Autor(es): FREITAS Alvaro de.</p> <p>Título: <i>Methodo completo de ensino de leitura</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. II: <i>Parte pratica</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O volume I não foi localizado.</p> <p>Data(s) de edição: 1ª ed., 1905. Não foram localizadas outras edições.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Typographia da "A Editora".</p> <p>Formato: 17,5 cm x 12 cm.</p> <p>Número de páginas: 210.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4685</p>
<p>Apresentação: Dirigida ao "mestre", a edição é introduzida por duas páginas que apresentam os princípios e técnicas do método e listam os preceitos a seguir pelo professor no uso deste método.</p>	<p>Conteúdo: O texto é uma composição de Livro do Aluno com Livro do Professor: um discurso de processologia acompanha, em corpo de letra menor, todo o livro de iniciação à leitura, abaixo de um "filet". O livro divide-se em "Ensino dos primeiros caracteres" e "Início da leitura".</p>

## 24.

<p>Autor(es): GASPAR, José Maria &amp; FERREIRA, Orbelino Geraldês.</p> <p>Título: <i>Notas de didáctica especial</i>.</p> <p>Complemento de título da 1ª ed.: <i>Rigorosamente de harmonia com os programas actualmente em vigor. Para uso dos candidatos ao magistério primário elementar</i>.</p> <p>Complemento de título da 2ª ed.: <i>De harmonia com os actuais programas das escolas do magistério primário</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1ª ed, 1944; 2ª ed., 1946.</p>	<p>Local(ais) de edição: 1ª ed., (Lisboa); 2ª ed., [s.l.].</p> <p>Editora da 1ª ed.: (B. U. Amaral [como] depositária).</p> <p>Editora da 2ª ed.: Coimbra Editora Lda.</p> <p>Formato da 1ª ed.: 19 cm x 11,5 cm.</p> <p>Formato da 2ª ed.: 21 cm x 14 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 484.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 542.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SA23758P; IHE por cat.; ESEL R-Did-Ga.</p> <p>Localização da 2ª ed.: BNL SA15609V.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: A nota de apresentação "Em vez de prefácio" esclarece que a edição é "apressada" (cf. também : 280, n. 1 e : 288, n. 2) e ditada pela necessidade das circunstâncias ("os cursos em trânsito" e "os professores sem preparação profissional"). Acrescentam os autores que "a recente abertura das escolas do Magistério exige obra mais cuidada" [o que levará à 2ª edição] dado que "o cuidado na preparação dos mestres" é necessário e "tão pormenorizado [deve ser] nos primários como nos superiores". Intentam que estas <i>Notas</i> "servam de auxiliar directriz, mesmo superficial, no meio a que se destinam", repetindo a necessidade de uma futura reedição. Obra "útil de didáctica séria não pode obter-se ante as simples reacções dum único curso ou apenas na luxuosa consulta ao que dizem os teóricos. Tem, sim, de elaborar-se ao contacto duma vida que a</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed.: O livro começa por apresentar as definições e os programas de "Didáctica geral" e o de "Didáctica especial". Passa depois à explanação de oito didácticas (aritmética, leitura, escrita, ortografia, geografia, história pátria, desenho, trabalhos manuais). Quase todas as didácticas contêm planos de lição ilustrativos e são encabeçadas pelos respectivo programa da disciplina a leccionar.</p> <p>Conteúdo da 2ª ed.: Mantendo as mesmas oito divisões (segundo as diversas didácticas), a nova edição apresenta agora um índice estruturado e subdividido. Reservam-se para notas de rodapé trechos que na edição de 1944 faziam parte do corpo de texto, e o texto é frequentemente ampliado através das mesmas notas de rodapé. O próprio corpo de texto é sujeito a muitas ampliações ou substituições de trechos da primeira</p>

<p>não venha a diminuir ou a contradizer porque, como qualquer professor, também uma dessas vidas se não improvisa." Terminam vincando a profissionalidade como fonte e referência: "Executamos nas aulas o que expomos no livro. Mas . . . não pretendemos . . . impor opiniões e apenas ajudar a formá-las".</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: Reproduz-se a nota de apresentação da 1ª ed. e acrescenta-se uma "Nota à 2ª edição". Este livro não é ainda considerado o "Compêndio de Didáctica Especial de que o nosso Magistério Primário tem necessidade", que é dito exigir estudos empíricos e locais aprofundados. A presente obra servirá apenas para dar "indicações profissionais de alguma valia" aos "candidatos a professores", muitos sendo "professores sem pedagogia ou didáctica oficial". [Apresentada pelos autores como uma reimpressão da edição de 1944 esta é, todavia, em muitos pontos, uma edição acrescentada e reformulada.]</p>	<p>edição.</p>
---	----------------

25.

<p>Autor(es): LAGE, Bernardino da Fonseca.</p> <p>Título do vol. I: <i>Lições de metodologia</i>.</p> <p>Título do vol. II: <i>Metodologia especial</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. II: <i>A língua e literatura portuguesa na educação primária</i>.</p> <p>Volume(s): 2. Não foram localizados outros volumes.</p> <p>Data(s) de edição: [vol. I], [1923?]; [vol. II], 1924. A data de publicação do primeiro volume é registada tendo em conta a data de publicação do segundo volume.</p>	<p>Local(ais) de edição: Coimbra.</p> <p>Editora da 1ª ed.: Coimbra Editora Lda (Antiga Casa França e Arménio).</p> <p>Editora da 2ª ed.: "Lumen".</p> <p>Formato do vol. I: 18 cm x 11,5 cm.</p> <p>Formato do vol. II: 19 cm x 12 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I: XII, 368.</p> <p>Número de páginas do vol. II: 118.</p> <p>Localização do vol. I: BNL SA18484P e out.; MJD 10/3º/998.</p> <p>Localização do vol. II: MJD 10/4º/1008; VO 20/5/38.</p>
<p>Apresentação do vol I: O "Prefácio" abre por uma crítica dura ao programa que se vê obrigado a seguir, programa dito desadequado "ao grau de ensino a que é destinado", forçando à "repetição de muitos assuntos". Atribui outras falhas da obra à (i) "escassez de livros em que pudéssemos colher os indispensáveis elementos", devido à novidade da "Metodologia" que "não existe compendiada . . . com bastante segurança"; e (ii) à "urgência que tínhamos em fornecer aos nossos alunos um livro que os auxiliasse". Conclui que o</p>	<p>Conteúdo do vol. I: A estrutura deste volume segue a pomenorizada estrutura do novo programa. Tem-se 28 lições, distribuídas pela Introdução; a I parte, Metodologia das ciências; e a II parte, Metodologia da educação ou metodologia pedagógica. As lições inicialmente tratam "Da metodologia em si, das suas relações com a Lógica" e "Do método em geral" (1 - 3), da "Classificação das ciências" (4 - 5), da "ordem das ciências" (6 - 7), das ciências e os seus métodos (8 - 12). Na II parte, tratam as lições de "Os</p>

<p>fito da obra é "modesto. Pretendemos apenas . . . facilitar aos nossos alunos - futuros professores primários - a sua preparação técnica para a espinhosa mas nobre missão a que se destinam".</p> <p>Apresentação do vol II: Em uma página inicial de apresentação, não titulada, esclarece o autor ser este um livro destinado "aos alunos do curso normal primário", sendo que "bem sensível era a falta, entre nós, dum livro desta natureza", dedicado aos que têm de "ensinar a Língua Portuguesa". Num tom semelhante ao prefácio do volume de 1923, avisa que procurou adequar a obra às "forças" dos destinatários, como "uma das condições - talvez a fundamental - a que tem de obedecer um livro de estudo, um livro didático", reduzindo, simplificando ou suprimindo até aos limites em que "a obediência devida ao programa oficial disso nos impediu".</p>	<p>problemas metodológicos" da "Didáctica" ou "Metódica" (13 - 17), "Do método pedagógico em geral" (18) e do "Esboço histórico dos métodos de educação" (19 - 21), dos "Elementos metodológicos essenciais na operação da educação" (22 - 26), e da "Metodologia da educação maternal, primária e superior" (27 - 28).</p> <p>Conteúdo do vol. II: Continuando as lições do primeiro volume, o livro comporta seis, da 29 à 34, todas sob o título: "A língua materna".</p> <p>[Encontrando-se a seguir o programa, a obra deveria ter continuação. Não foram, todavia, localizados outros volumes.]</p>
---	---

26.

<p>Autor(es): LAGE, Bernardino da Fonseca.</p> <p>Título: <i>Didáctica geral da escola moderna</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Segundo os actuais programas das escolas do magistério primário</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1945.</p>	<p>Local(ais) de edição: Porto.</p> <p>Editores: J. Reis e Silva, Lda.</p> <p>Formato: 21 cm x 14 cm.</p> <p>Número de páginas: 256.</p> <p>Localização: BNL SA14356V; MJD 9/2ª/703; ESEL não cat.</p>
<p>Apresentação: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo: A obra é dividida em três capítulos, seguindo os passos do programa oficial, imprimindo-lhes o autor a contraposição constante entre a "Escola antiga" e a "Escola moderna". Após a "Didáctica" considerada como teoria e prática da aprendizagem, trata-se dos diversos métodos de aprendizagem, processologia didáctica, material escolar, atitude professoral, disciplina escolar e exames.</p>

27.

<p>Autor(es): LEITÃO, Antonio [Candido D'Almeida].</p> <p>Título: <i>Lições de pedagogia</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I: <i>Psicologia e educação</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. II: <i>A escola</i>.</p> <p>Volume(s): 2.</p> <p>Data(s) de edição: vol. I, 1903; vol. II, 1905.</p>	<p>Local(ais) de edição: Coimbra.</p> <p>Editores: Typographia França Amado.</p> <p>Formato: 18 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I: 87.</p> <p>Número de páginas do vol. II: 118.</p> <p>Localização: IHE 532.</p>
<p>Apresentação: No primeiro volume, em três</p>	<p>Conteúdo do vol. I: O volume divide-se em quatro</p>

<p>páginas de apresentação, não tituladas, o autor esclarece que os volumes editados se destinam ao "uso dos alunos das escolas de ensino normal", de molde a "concorrer para a iniciação metódica dos futuros dirigentes da infância naqueles problemas que mais tornam difícil o seu pesado mister". Todavia, avisa, "não vai escrito de harmonia com os programas oficiais". Afirmando que teve de "recorrer ao estrangeiro" para referências, critica a falta de justa medida das edições portuguesas congêneres e defende a adequação das noções "para a inteligência, mal provida de materiais, dos alunos-normalistas". O segundo volume não contém nota de apresentação.</p>	<p>capítulos: "Da educação em geral", "Educação física", "Educação intelectual", "Educação moral".</p> <p>Conteúdo do vol. II: O volume divide-se em 10 capítulos. Trata de metodologia geral e especial (língua portuguesa, aritmética, agricultura, instrução moral, corografia e história, cultura artística), e da organização material e pedagógica da escola. Ao longo do livro há remissões pontuais e precisas ao primeiro volume.</p>
--	--

28.

<p>Autor(es): LEITÃO, Antonio Candido D'Almeida.</p> <p>Título: <i>Elementos de pedagogia</i>.</p> <p>Complemento de título da 1ª ed., 1ª imp.: <i>De harmonia com os programas das escolas normais</i>.</p> <p>Complemento de título da reimp. da 1ª ed.: <i>Para uso dos alumnos das escolas de ensino normal</i>.</p> <p>Complemento de título da 2ª, 3ª e 4ª ed.: <i>Em harmonia com os programas das escolas normais</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1906; [reimp.], imp. 1907; 2ª ed., 1913; 3ª ed., 1914; 4ª ed., 1915; 5ª ed. 191-; 6ª ed., 191-; 7ª ed., 1918; 8ª ed., 1923.</p>	<p>Local(ais) de edição: [1ª], 2ª, 3ª, 4ª e 7ª ed. Coimbra; [reimp.], Braga; 8ª ed., Lisboa, Porto, Coimbra.</p> <p>Editora da 1ª ed.: Imprensa da Universidade.</p> <p>Editora da reimp. da 1ª ed.: Livraria Escolar de Cruz e C.ª.</p> <p>Editora da 2ª, 3ª, 4ª e 7ª ed.: França e Arménio.</p> <p>Editora da 8ª ed.: "Lumen".</p> <p>Formato da 1ª ed.: 20 cm x 12 cm.</p> <p>Formato da reimp. da 1ª ed.: 19 cm x 11 cm.</p> <p>Formato da 2ª, 3ª, 4ª, 7ª e 8ª ed.: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 203.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 190.</p> <p>Número de páginas da 3ª ed.: 211.</p> <p>Número de páginas da 4ª ed.: 216.</p> <p>Número de páginas da 7ª ed.: 247.</p> <p>Número de páginas da 8ª ed.: 188.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SC3970V.</p> <p>Localização da reimp. da 1ª ed.: IHE 1205 ou ?</p> <p>Localização da 2ª ed.: colecção particular.</p> <p>Localização da 3ª ed.: BNL SA6217V; IHE 633.</p> <p>Localização da 4ª ed.: BNL SC10343//5P.</p> <p>Localização da 7ª ed.: ULFPG Pd-746.</p> <p>Localização da 8ª ed.: UMSD ULFPGP 371.09.</p>
<p>Apresentação da 1ª, reimp. 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 7ª ed.: A obra, nestas edições, não contém nota de apresentação.</p> <p>Apresentação da 8ª ed.: Nas três páginas de</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed. (e sua reimp.): Seguindo o programa, o livro reúne os diversos elementos em três partes: I - "Organização geral da escola"; II - "Metodologia e processologia do ensino primário.</p>



<p>"Explicação prévia" à obra, o autor começa por afirmar que, este livro, sob várias edições, "foi, durante anos, o único compêndio de Pedagogia oficialmente adoptado nas antigas escolas de ensino normal". Acrescenta que cada edição teve alterações no "que me parecia de digno de registo ou de interesse para a formação profissional dos meus alunos". Face ao novo programa, "tive também o cuidado de ampliar os capítulos que julguei menos desenvolvidos e tratar em capítulos novos vários aspectos, ainda não versados, do problema pedagógico". Todavia, o programa é duramente criticado como "o documento mais estapafúrdio que conheço da pedagogia oficial".</p>	<p>Psicologia"; III - "Da educação em especial. História da pedagogia. História da instrução popular portuguesa". A exposição, clara e breve, não releva nenhum tema para além da medida pedida.</p> <p>Conteúdo da 2ª ed.: O livro divide-se nas mesmas três partes da primeira edição. Contudo, há algumas reestruturações internas, e a Psicologia é desdobrada em três alíneas.</p> <p>Conteúdo da 3ª e 4ª ed.: Veja 2ª ed.</p> <p>Conteúdo da 7ª ed.: As três grandes divisões vindas da 1ª ed. mantêm-se - mas este é um novo livro. As subdivisões, apresentadas em Índice, são pormenorizadas e contêm divisões novas ou outra disposição, e, no texto, mesmo os trechos idênticos surgem em locais diferentes, face às edições anteriores.</p> <p>Conteúdo da 8ª ed.: Face a um programa novo, desaparece totalmente a dimensão metodológica (processológica) das edições anteriores - na "pedagogia prática" trata-se de psicologia, produzindo-se afirmações gerais sobre a educação física, intelectual e moral. A obra divide-se agora em cinco partes, através de capítulos numerados de I a XIII, com noções gerais de pedagogia, história da pedagogia, pedagogia teórica, pedagogia prática, pedagogia administrativa.</p>
--	---

29.

<p>Autor(es): LEMOS, Álvaro Viana de.</p> <p>Título: <i>Uma semana de trabalhos manuais.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Nota e esquema das lições dadas pelo professor da escola normal de Coimbra, Álvaro Viana de Lemos, na Escola de Mogofores a convite dum grupo de professores do círculo da Anadia, nas férias de Verão de 1922.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1923.</p>	<p>Local(ais) de edição: Coimbra.</p> <p>Editora: Casa Minerva.</p> <p>Formato: 21 cm x 15 cm.</p> <p>Número de páginas: 38, [10].</p> <p>Localização: VO 36/11/85-A</p>
<p>Apresentação: O denominado "folheto" explica em duas páginas introdutórias, não tituladas, a origem do texto: "um grupo de professores" convidou o autor para lhes "fazer umas conferências sobre trabalhos manuais". Num tempo que era "curto", o autor optou por organizar "uns esquemas de lições para um curso abreviado", decidindo-se a "publicar</p>	<p>Conteúdo: O livro apresenta o "Plano do curso", "Preliminares e considerações gerais", "Esquemas" de aulas, e "Desenhos elucidativos e mnemónicos dos diferentes tipos de trabalhos".</p>

aquelas lições, impressas em folheto".	
--	--

30.

<p>Autor(es): LIMA, Adolfo.</p> <p>Título: <i>Metodologia</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I, 1ª ed.: <i>Lições de metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I, 2ª ed.: <i>Lições de metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. II: <i>Lições de metodologia especial – processologia – professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O autor projectava um vol. III.</p> <p>Data(s) de edição: vol. I, [1ª ed.], (1921); vol. I, 2ª ed., 1927; vol. II, 1932.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Livraria Ferin.</p> <p>Formato do vol. I, 1ª ed.: 18 cm x 11,5 cm.</p> <p>Formato do vol. I, 2ª ed.: 18 cm x 12 cm.</p> <p>Formato do vol. II: 20 cm x 15 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I, 1ª ed.: XII, 521.</p> <p>Número de páginas do vol. I, 2ª ed.: 509.</p> <p>Número de páginas do vol. II: 309.</p> <p>Localização do vol. I, 1ª ed.: BNL SA20389P.</p> <p>Localização do vol. I, 2ª ed.: BNL SA19231P e out.; IHE por cat.; ESEL R-Did-Lim.</p> <p>Localização do vol. II: BNL SA20390P; ULFPG Pd-2063; ESEL R-Did-Lim.</p>
<p>Apresentação do vol. I, 1ª ed.: A obra é apresentada em "Prefácio" assinado por José de Magalhães. Dedicar-se este à dura crítica ao programa oficial que o livro segue, lamentando ter por isso de o incluir na mesma crítica. José de Magalhães aponta ao leitor, como útil, apenas a última parte, relativa à "metodologia do ensino". Esclarece que nesta "parte dos métodos e processos de ensino, o . . . livro constitui um guia suficientemente completo que os alunos consultarão com proveito".</p> <p>Apresentação do vol. I, 2ª ed.: O "Prefácio à 2ª edição" vai assinado pelo autor e refuta, com pormenor, as críticas à primeira edição (e ao programa oficial), inclusivé as constantes no prefácio da mesma. Termina recusando a qualificação de "compêndio de aula" para o livro, esclarecendo que "O meu intento foi fazer um 'expositor' esquematizado, onde se ventilhassem as opiniões e cada qual pudesse depois orientar-se em novas leituras, mais variadas e profundas".</p> <p>Apresentação do vol. II: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo do vol. I, 1ª ed.: De acordo com o programa, a obra trata de I - Metodologia geral, II - Metodologia científica, e III - Metodologia pedagógica. A parte I ocupa-se de noções preliminares e do "método, em geral"; a parte II, da "Classificação hierárquica dos métodos", da "Classificação das ciências", "Ciências e métodos especiais", "Classificação dos métodos das ciências"; a parte III, d' "Os métodos de educação ou didáctica ou metódica", d' "O método pedagógico em geral", de "Metodologia pedagógica", de "Metodologia pedagógica geral" e da "Classificação dos meios metodológicos".</p> <p>Conteúdo do vol. I, 2ª ed.: O conteúdo é idêntico ao da primeira edição mas, mantendo-se a estrutura geral, a numeração dos parágrafos é alterada e o texto dos capítulos sobre "Metodologia pedagógica" e "Metodologia pedagógica geral" é rearranjado, tendo em conta a discussão do autor acerca da definição de "forma".</p> <p>Conteúdo do vol. II: O volume é totalmente dedicado à "Processologia", sempre numa perspectiva abstracta, à excepção do caso dos trabalhos manuais, onde são especificados os procedimentos. O texto divide-se em I -</p>

	<p>Processologia: preliminares; II - Processologia da educação primária (classificação dos processos e formas; processos do método activo; material didáctico); III - Processologia de cada grau da educação primária; IV - Processologia dos trabalhos manuais educativos (em que consistem; sua importância e do seu ensino).</p> <p>[A fim de concluir o acompanhamento do programa, o autor projectou um volume III, nunca editado, cujo sumário se encontra no final deste volume de 1932.] No projectado volume III ter-se-ia: I - Processologia de cada espécie de trabalhos manuais; II - processologia dos instrumentos de cultura intelectual. Processologia da iniciação da leitura e da escrita e do ensino da língua maternal. Processologia do cálculo. III - Processologia especial de cada disciplina da educação primária (Geografia, Zoologia, Botânica, Mineralogia e Geologia, Física, Química, Matemáticas, Ciências Sociais).</p>
--	---

31.

<p>Autor(es): LIMA, Adolfo.</p> <p>Título: <i>Pedagogia sociológica</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I: <i>Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. II: <i>Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O autor projectou um total de nove volumes para esta obra.</p> <p>Data(s) de edição: vol. I, [1930]; vol. II, 1936. A data de publicação do primeiro volume é registada tendo em conta observações feitas pelo autor, entre 1928 e 1930, constantes na sua correspondência com Álvaro Viana de Lemos (cf. Candeias, Nóvoa &amp; Figueira, 1995: 116, 118-119, 121-122, 124, 127, 130-131, 137-138). A 15 de Setembro de 1930 Adolfo Lima dá o livro como "pronto" (Candeias, Nóvoa &amp; Figueira, 1995: 137).</p>	<p>Local(ais) de edição: vol. I, Lisboa; vol. II, Porto.</p> <p>Editora do vol. I: Couto Martins.</p> <p>Editora do vol. II: Livraria Escolar Progredior.</p> <p>Formato: 20 cm x 12,5 cm.</p> <p>Número de páginas do vol. I.: 496.</p> <p>Número de páginas do vol. II.: 247.</p> <p>Localização do vol. I: BNL CG15351V; ULFPG Pd-1548.</p> <p>Localização do vol. II: BNL CG15351V; ULFPG Pd-1548; ESEL R-Ed-Lim.</p>
Apresentação: Nenhum dos volumes contém nota	Conteúdo do vol. I: O presente volume desenvolve-

de apresentação.	<p>se à volta do objecto (conceitos de pedagogia e natureza de ciência ou arte) e, sobretudo, da evolução da pedagogia: esboço sobre a "evolução das instituições educativas"; esboço sobre o "1º período. Formas fragmentárias e incoerentes; não intencionais e inconscientes"; esboço sobre o "2º período. Primeiras tentativas pedagógicas, intencionais, de conjunto. Organização empírica da acção pedagógica" - o autor considera-se como ainda contemporâneo desta fase empírica (: 23). Encerra o volume com uma exposição detalhada do "3º período. Organização científica e sistematização pedagógica".</p> <p>Conteúdo do vol. II: No extenso capítulo I, após a exposição das diversas concepções da divisão da pedagogia, este volume II divide-se nas diversas "Ciências da educação", constituintes da Pedagogia, segundo o autor: Higiene escolar; Pedologia; Psico-pedologia; Psico-pedologia colectiva; Psico-pedagogia; Eugenia; Puericultura; Pedotecnia; Pedagogia experimental; Pedagogia científica; Pedagogia teleológica; Pedeutologia; Médico-pedagogia; Ortofrénia. Conclui com uma referência às "Ciências auxiliares" da pedagogia: Psicologia, Sociologia e Biologia. O volume encerra com a contraposição entre pedagogia e educação: capítulo II - As espécies de educação; capítulo III - O objecto da pedagogia; capítulo IV - Divisão da educação.</p> <p>[Volumes projectados.] De acordo com um índice impresso no final deste volume II, a <i>Pedagogia sociológica</i> comportaria um total de nove volumes. Estes teriam a distribuição que se segue: [(i) - volumes publicados] vol. I, parte I - Objecto da pedagogia; vol. I, parte II - Evolução da pedagogia; vol. II, parte III - Divisão da pedagogia; [(ii) - volumes por publicar] vol. III, parte IV - A educação da infância; vol. IV, parte V - A criança; vol. V, parte VI - Educação fisiológica; vol. VI, parte VII - Educação estética; vol. VII, parte VIII - Educação intelectual; vol. IX, parte X - Organização e administração escolar.</p>
------------------	---

32.

Autor(es): LOBO, Maria Julia Correia.

Local(ais) de edição: Gouveia.

<p>Título: <i>Methodo materno recreativo.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Para o ensino da leitura e escrita combinadas.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1904.</p>	<p>Editora: Typographia d'“O Herminio”.</p> <p>Formato: 18 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas: VII, 131.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4689</p>
<p>Apresentação: Oferecida a obra, em dedicatória, aos “companheiros de trabalho”, a autora prossegue no “Prólogo” o discurso a estes dirigido, exigindo a leitura da parte do texto da obra que dedica exclusivamente ao professor, sob pena de que “não consegue os resultados que eu tive em vista”, e quase menorizando “a parte destinada ao aluno” que é “apenas o texto para o ensino da leitura”. Por tudo isso a autora considera ter dado “à imprensa uma obra pedagógica”.</p>	<p>Conteúdo: O livro, após um vigoroso prólogo no feminino, divide-se em duas partes: I - Livro de leitura para os alunos; II - “Notas elucidativas (aos educadores da infância)”.</p>

## 33.

<p>Autor(es): LOUREIRO, Francisco de Sousa.</p> <p>Título: <i>de pedagogia e didáctica geral.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Para uso dos alunos das escolas do magistério primário.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1950; 2ª ed., [s.d.]. A obra foi reeditada até 1978 (?), num total de seis edições.</p>	<p>Local(ais) de edição: [1ª ed.], Coimbra.</p> <p>Local(ais) de edição: 2ª ed., [s.l.].</p> <p>Editora da 1ª ed.: Livraria Gonçalves [como] depositária.</p> <p>Editora da 2ª ed.: Edição do autor.</p> <p>Formato: 21 cm x 13,5 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 210.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 240.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SA25998P; IHE 500; ESEL 371.3:372.</p> <p>Localização da 2ª ed.: IHE 503.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: O livro abre com uma “Explicação”, justificando a sua existência pela dificuldade dos alunos do magistério com a disciplina de Pedagogia e Didáctica Geral. Explica o autor que são alunos com habilitações literárias pouco elevadas (recorda o perfil estabelecido em lei) e explica que esta é uma disciplina inicial. Daí — diz — a vantagem de um livro como o apresentado, substituto para buscas desordenadas de bibliografia, numa clara missão de “iniciação”.</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: Reimprime a “Explicação” da primeira edição e acrescenta, em “Da 2ª edição”, que o “terem-se esgotado uns milhares de exemplares animou-me a rever e ampliar o conteúdo da primeira edição destas Lições”.</p>	<p>Conteúdo: A obra, semelhante em todas as edições (contando com o total das seis edições), divide-se em “Pedagogia” e “Didáctica geral”. A primeira parte comporta cinco capítulos: “Pedagogia e educação”, “Necessidade, possibilidade e limites da educação”, “Condições da educação”, “Meios da educação”, “Os hábitos”. A segunda parte comporta três capítulos: “Aprendizagem”, “Métodos de aprendizagem”, “Processologia didáctica”.</p>

## 34.

<p>Autor(es): LUAZES dos Santos Monteiro Leite, Amalia.</p> <p>Título: <i>Guia maternal</i>.</p> <p>Complemento de título do vol. I: <i>Methodo legographico Luazes</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O volume II não contém qualquer indicação dirigida ao professor.</p> <p>Data(s) de edição: 1ª ed., 1908. Não foram localizadas outras edições.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: [s.n.].</p> <p>Formato: 19,5 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas: [52].</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4718</p>
<p>Apresentação: O livro apresenta-se numa nota inicial aos "Ex.mos colegas", louvando aí a autora as vantagens do método de ensino da leitura e da escrita que publica. Declinando a sua autoria, que diz ser de uso comum - "Qualquer de nós o apresentaria" (: 2) -, afirma representar "ele o produto de aturadas observações na minha já longa carreira do professorado".</p>	<p>Conteúdo: O livro apresenta em quatro páginas "Breves explicações para quem ensinar pelo Methodo Legográfico-Luazes". O resto do texto divide-se em 47 lições, para leitura do aluno.</p>

35.

<p>Autor(es): MACEDO, Francisco Ferraz de.</p> <p>Título: <i>Methodo luzo de leitura e de escripta</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Para professores e alumnos</i>.</p> <p>Volume(s): 2. O volume I não foi localizado.</p> <p>Data(s) de edição: ed. provisoria, imp. 1905.</p>	<p>Local(ais) de edição: [s.l.] (Madrid).</p> <p>Editora: [s.n.] (Imp. de Primitivo Fernández).</p> <p>Formato: 13 cm x 19 cm.</p> <p>Número de páginas: 168, [6].</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4615.</p>
<p>Apresentação: A obra não contém nota de apresentação.</p>	<p>Conteúdo: Obra constante de três partes: I - "Método de leitura", II - "Método de escrita", III - "Leituras correntes". A primeira parte comporta dois textos distintos, um dirigido ao professor, outro destinado ao aluno, textos a par em cada página, as quais são divididas verticalmente. As explicações metodológicas, devidas ao professor, a acompanham assim o livro para iniciação à leitura do aluno. A segunda parte contém um texto único, destinado ao professor. A terceira apresenta um longo texto narrativo, destinado ao fruir da leitura pelo aluno.</p>

36.

<p>Autor(es): PIMENTEL Filho, Alberto.</p> <p>Título: <i>Lições de pedagogia geral e de história da educação</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): 1. Não foram localizados outros</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Guimarães e C.ª.</p> <p>Formato: 16,5 cm x 11 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 420.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 488.</p>
---	--

<p>volumes.</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], [1919]; [2ª ed.], [1932]. A data de publicação da 1ª edição é registada tendo em conta as palavras do autor na nota de apresentação à 2ª edição: "publiquei em 1919 as lições feitas no decurso do ano lectivo de 1919-1920". Para a data de publicação da 2ª edição tenha-se em conta os seguintes elementos: a data que acompanha a assinatura da nota de apresentação, pelo autor, é de "Dezembro de 1931" e uma informação constante sobre "Obras do mesmo autor" termina com as que estão a "entrar no prelo" no último semestre de 1932.</p>	<p>Localização da 1ª ed.: BNL SA15549P; ESEL R-PED-PIM (exemplar truncado); IHE 960 (exemplar truncado); MJD 15/2ª/4856; VO 1/4/152.</p> <p>Localização da 2ª ed.: BNL SC29763P e out.; IHE 597; ESEL R-PED-PIG-0; ULFL Ped430P.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: As razões do autor para a publicação desta primeira edição encontram-se na nota de apresentação à segunda edição (veja abaixo). Na primeira edição, a obra é apresentada num longo prefácio assinado por Pedro José da Cunha que aí discute o problema da formação do professor primário. No final, caracteriza as "lições do Sr. Professor Alberto Pimentel" pela "constante preocupação de dar aos alunos [normalistas] noções precisas do movimento pedagógico do nosso país". "Assim" – exemplifica – "encontram-se neste livro referências amiudadas às instituições pedagógicas, oficiais e particulares, que tem havido no nosso país, e às individualidades que entre nós mais se têm preocupado com os problemas educativos, designadamente nas suas relações com o ensino primário. Ocupa também nele um lugar de destaque a história das vicissitudes porque tem passado em Portugal o ensino normal primário".</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: Nas páginas iniciais dedicadas à "Razão do livro e da sua segunda edição", o autor explica em primeiro lugar a razão de publicação da edição anterior (1919). Em obediência à obrigação legal, então instituída, de publicação das "lições que houvessem professado . . . [n]o curso do magistério primário" publicou o autor "as lições feitas no decurso do ano lectivo de 1919-1920, tencionando continuar essa publicação nos dois anos lectivos imediatos. Mas, tendo caducado aquela condição legal e havendo eu passado a reger as cadeiras de Psicologia e</p>	<p>Conteúdo da 1ªed.: Embora nada o indique no rosto ou no prefácio da obra, esta publicação é tomada como obra a ser elaborada por partes. (Na página 420 pode ler-se "Fim do primeiro volume"; cf. também a apresentação da segunda edição). Nesta edição, o volume divide-se em 21 "lições". Cada lição é encabeçada não por um título mas antes por um sumário que pormenoriza o seu conteúdo. Uma possível titulação desses sumários será: 1- A pedagogia. A pedagogia através do tempo; 2- Continuação; 3- Importância da pedagogia. Possibilidade da educação; 4- Divisões e subdivisões da pedagogia; 5- Psicopedagogia e pedagogia experimental. Médico-pedagogia; 6- História das escolas normais portuguesas. Pedagogia estética, administrativa e histórica; 7- Lugar da pedagogia no quadro geral das ciências; 8- A psicologia e a psicopedologia; 9- O movimento psicopedológico contemporâneo: Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica; 10- O movimento psicopedológico contemporâneo: Itália, Espanha, Portugal; 11- O movimento psicopedológico contemporâneo em Portugal (continuação); 12- Continuação; 13- A pedotecnia judiciária em Portugal; 14- A sociologia; 15- A pedagogia histórica e as três fases da história da pedagogia. Chineses e egípcios; 16- Organização nacional da educação. Gregos; 17- Romanos; 18- Continuação; 19- Os primeiros séculos do cristianismo; 20- De Santo Agostinho à Escolástica; 21- Renascença.</p> <p>Conteúdo da 2ªed.: Que esta era uma obra a editar</p>

<p>Pedologia, ainda hoje a meu cargo, cessava a razão que me levaria a publicar a continuação das <i>Lições de Pedagogia</i>, motivo porque a obra ficou incompleta". A existência de uma segunda edição, continua o autor, deve-se a que "essas lições despertaram interesse, justificado pela venda que tiveram não só em Portugal como no Brasil, a ponto de que a edição se esgotou vai para dois anos, razão porque os . . . editores . . . me propuseram agora a reedição do livro". Quanto à natureza ainda inacabada desta edição, esclarece o autor que "motivos de elementar correcção e camaradagem me impedem de completar desde já a obra, visto que, não sendo actualmente professor de Pedagogia, me devo abster de intervir . . . na orientação daquela . . . disciplina . . . Limitei-me por isso a alterar um pouco o plano da obra, que não tem agora de obedecer a qualquer programa, nem é destinada a alunos de qualquer escola, e a ampliar a história da educação". "Se . . . poderei um dia completá-la" é uma interrogação com que termina o autor.</p>	<p>em volumes é agora facto comentado na nota de apresentação e está de novo registado na página de fecho do livro. Aí se pode ler "Fim da primeira parte" (fecho das lições, dado que a publicação encerra com três notas, relativamente extensas). A divisão deste volume em duas secções, uma dedicada à pedagogia e a outra dedicada à história da educação, é agora feita numa folha que diz "História da educação" e separa a nona da décima lição. O texto é a reimpressão da edição anterior, tendo em conta as seguintes alterações: eliminação de cinco lições (as lições número nove a 13, na primeira edição) e acréscimo de outras cinco novas lições (as lições número 16 a 20, nesta segunda edição). Por este motivo, as lições da segunda edição correspondem às da edição de 1919 só até à Lição oito (sendo na segunda edição eliminado, nessa lição, o ponto sumariado como "O movimento psicopedológico contemporâneo. Estados Unidos: Stanley Hall. Inglaterra. França. A obra de Binet."). Consequentemente, a numeração desta edição não corresponde, a partir da Lição nove, à constante na primeira edição. A Lição 14 na primeira edição é agora a Lição nove, a 15 é agora a 10, a 16 é agora a 11, a 17 é a 12, a 18 é agora a 13, a 19 é aqui a 14, a 20 é a 15, a 21 é a 16. Uma possível titulação dos sumários das novas lições será: 17. Renascença (continuação); 18. Rabeleis e Montaigne; 19. Renascença pedagógica em Portugal. Guizot; 20. Os Jesuítas; 21. A Universidade de Évora. O século XVII português.</p> <p>[Interrompendo-se este volume na história da educação seiscentista, e segundo o desígnio expresso do autor, a obra deveria ter continuação. Não foram, todavia, localizados outros volumes.]</p>
---	--

37.

<p>Autor(es): PIMENTEL Filho, Alberto.  Título: <i>Súmula didáctica</i>.  Complemento de título: <i>Língua maternal e aritmética</i>.  Volume(s): 1. Não foram localizados outros</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.  Editora: Livraria Guimarães e C.<sup>a</sup>.  Formato: 21 cm x 13,5 cm.  Número de páginas: 351.  Localização: BNL CG3698P; IHE por cat.; ULFPG</p>
---	--



<p>volumes.</p> <p>Data(s) de edição: [1933]. Para a data de publicação tenha-se em conta os seguintes elementos: a data que acompanha a assinatura da nota de apresentação, pelo autor, é de "Julho de 1933" e uma nota, na página 147, refere-se ao "empenho de dar publicidade a este trabalho logo no começo do presente ano lectivo".</p>	<p>Pd-2064; ESEL R-Did-Pi.</p>
<p>Apresentação: Apresentando em uma página inicial "Ao que vem a Súmula", o autor esclarece ter escrito a obra "muito propositadamente" para a "classe do professorado primário". Consider que este seu livro lhes será "certamente mais útil do que os precedentes" "trabalhos pedagógicos" do autor. Sublinha que a designação de "súmula" vem do facto de não ser esta obra, propositadamente, uma "obra de fundo": "sumária como vai, contém o suficiente para desempenhar o papel de orientadora da didáctica do ensino primário, pelo carácter nimamente prático que procurei dar-lhe e pelo propósito sistemático de me não perder na região da dialéctica ou da reportagem pedagógica, em que muitos se aventuram, por lhes ser talvez mais cómoda de trilhar do que o acidentado terreno da prática". A obra teria continuação. "Aparecem agora os dois primeiros 'livros' da <i>Súmula</i>: o da 'Didáctica da língua materna' e o da 'Didáctica da aritmética'. Da aceitação que eles tiverem dependerá o aparecimento, ou não, dos seguintes".</p>	<p>Conteúdo: A obra divide-se em duas partes: "Metodologia geral", mais breve, e "Metodologia especial", o grosso do livro. A primeira parte define e classifica método, métodos, modos e processos de ensino; a segunda parte divide-se em "Livro I - Didáctica da língua materna" e "Livro II - Didáctica da aritmética".</p> <p>[Propondo-se a obra percorrer as várias didácticas do ensino primário, e segundo o desígnio expresso do autor, deveria ter continuação. Não foram, todavia, localizados outros volumes.]</p>

38.

<p>Autor(es) da 1ª à 3ª ed.: RAMOS, João de Deus.</p> <p>Autor(es) da 4ª à 6ª ed.: [RAMOS, João de Deus].</p> <p>Título da 1ª e 2ª ed.: <i>Guia prático e theorico da Cartilha maternal ou arte de leitura de João de Deus</i>.</p> <p>Título da 3ª ed.: <i>Guia da Cartilha maternal</i>.</p> <p>Título da 4ª à 6ª ed.: <i>Guia prático da Cartilha maternal</i>.</p> <p>Complemento de título da 1ª ed.: <i>Guia prático, extrahido das notas da Cartilha maternal, das cartas a Henrique das Neves publicadas nas Novidades em 1879, completado pela tradição. Guia theorico, [extrahido da] assimilação de textos</i></p>	<p>Local(ais) de edição: 1ª ed., Coimbra; 2ª à 6ª ed., Lisboa.</p> <p>Editora da 1ª ed.: Imprensa da Universidade.</p> <p>Editora da 2ª e 4ª ed.: Imprensa Nacional.</p> <p>Editora da 3ª ed.: Livraria Ferreira [como] depositária.</p> <p>Editora da 5ª ed.: (Imprensa Portugal-Brasil).</p> <p>Editora da 6ª ed.: Portugal-Brasil Sociedade Editora Arthur Brandão e C.ª.</p> <p>Formato da 1ª e 2ª ed.: 18,5 cm x 11 cm.</p> <p>Formato da 3ª ed.: 19,5 cm x 12 cm.</p> <p>Formato da 4ª ed.: 18, 5 cm x 11,5 cm.</p> <p>Formato da 5ª e 6ª ed.: 19 cm x 12 cm.</p>
---	---

<p><i>dispersos pelas notas da Cartilha maternal, pela C.m. e o apostolado, C.m. e a crítica, e Prosas.</i></p> <p>Complemento de título da 3ª ed.: <i>Prático e teórico.</i></p> <p>Complemento de título da 4ª à 6ª ed.: <i>Método João de Deus.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1901; [2ª ed.], 1906; 3ª ed., 1909; 4ª ed., 1918; 5ª ed., 1922; 6ª ed., [s.d.].</p> <p>A obra foi reeditada até à actualidade, revista (7ª ed., [s.d.]) ou assinada (8ª ed., 1997) por Maria da Luz de Deus.</p>	<p>Número de páginas da 1ª ed.: XVI, 171.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 160.</p> <p>Número de páginas da 3ª ed.: 162.</p> <p>Número de páginas da 4ª à 6ª ed.: 63, [1].</p> <p>Localização da 1ª ed.: MJD O/1ª/1024.</p> <p>Localização da 2ª ed.: MJD O/1ª/1025.</p> <p>Localização da 3ª ed.: MJD O/1ª/1026.</p> <p>Localização da 4ª ed.: MJD O/1ª/1027.</p> <p>Localização da 5ª ed.: MJD O/1ª/1028.</p> <p>Localização da 6ª ed.: MJD O/1ª/1029<sup>1</sup>.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: Destina-se este "opúsculo", declara-se no "Prólogo", a "guiar o professor" (: XIV) e "muita gente ilustre que julga a <i>Cartilha Maternal</i> um simples processo de ensinar a ler" (: XV-XVI). O autor dedica estas páginas iniciais (de prólogo) a defender João de Deus - seu pai - e o seu método de ensino. Expõe também o modo como trabalhou e orientou esta edição, referenciando as fontes em João de Deus.</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: Remetendo para o prólogo da primeira edição (reconhecido como "enfadonho", reafirma-se em quatro páginas introdutórias que esta obra se destina a cumprir o desígnio, não realizado, de João de Deus de "publicar um guia prático" da sua arte de leitura.</p> <p>Apresentação da 3ª ed.: Veja 1ª e 2ª ed. As duas páginas de apresentação da obra, não tituladas, servem para relevar a diferença desta edição: a impressão em cor vermelha de "o que é essencial que o professor ensine ao discípulo".</p> <p>Apresentação da 4ª ed.: A edição deixa de ter nota de apresentação, sendo iniciada por um "Plano geral do método".</p> <p>Apresentação da 5ª e 6ª ed.: Veja 4ª ed.</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed.: Divide-se esta edição em "Guia prático" (: 1-65) e "Guia teórico" (: 69-171). A parte I tem 25 lições; a II, cinco partes: "Introdução", "O espírito da <i>Cartilha maternal</i>", "Originalidade", "Plano geral do método", "Análise da fala", "Ordem das lições". Sempre - ou quase - localizando a fonte, o texto é feito de colagens de textos de João de Deus.</p> <p>Conteúdo da 2ª ed.: Livro dividido em duas partes. "Guia prático", com 25 lições, acrescentadas de uma "Revisão e complemento de toda a doutrina"; e "Guia teórico", agora dividido em quatro partes (desaparece o capítulo "Originalidade"). Todo o texto da publicação parece ter sido revisto, sendo pouco ou nada visível a construção a partir de colagens dos escritos de João de Deus (veja Conteúdo da 1ª edição).</p> <p>Conteúdo da 3ª ed.: O texto é semelhante ao da 2ª edição, sobretudo no que toca à parte teórica.</p> <p>Conteúdo da 4ª ed.: Com eventuais alterações, trata-se da edição autónoma do texto "Guia prático", constante nas edições anteriores, desaparecendo a parte dedicada ao "Guia teórico". Desaparecem, igualmente, as referências bibliográficas dos textos de João de Deus. Mantém-se as muitas notas de rodapé.</p> <p>Conteúdo da 5ª e 6ª ed.: Veja 4ª ed.</p>

39.

<p>Autor(es): ROBERTES, Luisa.</p> <p>Título: <i>Metodologia do ensino da geometria na escola primária.</i></p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Papelaria e Tipografia Fernandes e C.ª.</p> <p>Formato: 20 cm x 15 cm.</p>
---	---

<p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1919?]. A dúvida na data deve-se à forma equívoca como estes números se apresentam na publicação. No rosto (e capa) tem-se "1919 – 443".</p>	<p>Número de páginas: 46, [1].</p> <p>Localização: BNL SA11951//1V; MJD 14/2ª/4608.</p>
<p>Apresentação: Cinco páginas, não tituladas, apresentam o livro. Começa por explicar a autora que "Dois fins me conduziram à publicação deste trabalho: auxiliar mais eficazmente os meus alunos e evidenciar as vantagens do ensino da Geometria, sob uma orientação racional e profícua . . ." Justificando a atenção específica a uma área disciplinar, adiante criticará, entre outras coisas, o facto de que "as Metodologias de todas as disciplinas do ensino Primário são dadas num só ano lectivo [de um curso de três anos, no total] e por um só professor - compreendendo-se nelas a teoria e a prática onde aquela possa ver-se exemplificada." Acresce que "Socorrera-me em toda a processologia do Método que estabeleci, dum trabalho de Mestre - Refiro-me à Planificação de Sólidos Geométricos do Ex.mo Sr. Marques Leitão."</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em 10 "ordens de exercícios", após uma longa nota de apresentação geral ao livro e de uma breve nota ao modo de ensinar geometria na escola primária. No final, outra breve exposição explica a importância deste ensino. Os exercícios estruturam-se deste modo: (i) sumário da ordem de exercícios, (ii) trabalhos de aplicação, (iii) indicação sumária da processologia respectiva.</p>

40.

<p>Autor(es): RODRIGUES, [José Candido?] Branco.</p> <p>Título: <i>Methodo simultaneo de leitura e escripta</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Livro do professor</i>. [A publicação localizada encontra-se brochada com o <i>Livro do discipulo</i>.]</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1880.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: David Corazzi.</p> <p>Formato: 21 cm x 15 cm.</p> <p>Número de páginas: 48.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4782<sup>6</sup>.</p>
<p>Apresentação: A obra é apresentada no "Prefácio" do correspondente <i>Livro do Discípulo</i>: "Os processos a seguir n'estes exercícios [constantes no livro do aluno] vão expostos no <i>Livro do Professor</i>, para o qual pedimos a atenção do leccionista."</p>	<p>Conteúdo: O livro acompanha pormenorizadamente o <i>Livro do Discípulo</i>, num discurso processológico. Divide-se em "Exposição do método", "Exercícios preparatórios", "Exercícios de linguagem pela explicação do objecto representado", "Exercícios de linguagem pela análise das sílabas e dos sons", "Exercícios visuais e manuais (escrita)", "Método simultâneo de leitura e escrita".</p>

41.

<p>Autor(es): SÁ, Antonio Francisco Moreira.</p> <p>Título: <i>Compendio de pedagogia</i>.</p> <p>Complemento de título: <i>Coordenado conforme os programmas de 8 de Março de 1870 para os exames dos candidatos ao magisterio</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1870; 2ª ed., 1873.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Typographia de L. C. Cunha e Filhos.</p> <p>Formato: 17 cm x 11 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 67.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 70.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SA 18287///11P e out.</p> <p>Localização da 2ª ed.: ESEL R(23175).</p>
<p>Apresentação: Num texto de "Introdução" à primeira edição (repetido e ampliado na segunda edição), o autor afirma que a obra foi escrita - coordenada - a pedido de alguns colegas, tendo em vista os programas para os exames "dos professores e dos candidatos ao magistério", à data recentemente publicados. Esta natureza da obra leva o autor a declarar que "por isso" não segue aqui "os excelentes sistemas" dos "grandes pedagogistas", tratando só de "explicar os pontos exarados no dito programa".</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed.: O texto divide-se em 50 "Lições". Estas seguem os pontos do programa, pela sua ordem, numa lista sem destaques, que passa das questões da escola (edifício, disciplina, programas), às de metodologia especial, terminando com a "escrita" (administração escolar) do professor. O autor utiliza um estilo coloquial, como se entre colegas se falasse.</p> <p>Conteúdo da 2ª ed.: De estrutura igual à 1ª ed., assiste-se à introdução de um capítulo sobre "métodos, formas e processos" de ensino e de "Alguns capítulos com relação à instrução primária" que transcrevem trechos legislativos.</p>

42.

<p>Autor(es): SOEIRO, Rafael de Barros.</p> <p>Título: <i>Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar</i>.</p> <p>Complemento de título da 1ª ed.: <i>Esquemas de ensino e relatórios justificativos</i>.</p> <p>Complemento de título da 2ª ed.: <i>Além de elementos de didáctica geral, possui cerca de oitenta planos especiais do tipo monoclássico, biclássico e pluriclássico para uso das escolas de aplicação ao magistério primário, exames de Estado e escolas primárias elementares</i>.</p> <p>Complemento de título da 3ª ed.: <i>Possui planos de lições para prática pedagógica e estágios dos alunos das escolas do magistério primário, bem como relatórios justificativos</i>.</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: [1ª ed.], 1947; 2ª ed., 1953 (1954 na capa); 3ª ed., 1958. A obra foi reeditada até 1973, num total de sete edições.</p>	<p>Local(ais) de edição: Braga.</p> <p>Editora: Livraria Cruz.</p> <p>Formato da 1ª ed.: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Formato da 2ª ed.: 21 cm x 15 cm.</p> <p>Formato da 3ª ed.: 21 cm x 17 cm.</p> <p>Número de páginas da 1ª ed.: 326.</p> <p>Número de páginas da 2ª ed.: 308.</p> <p>Número de páginas da 3ª ed.: 394.</p> <p>Localização da 1ª ed.: BNL SA25097P; ESEL Reservados.</p> <p>Localização da 2ª ed.: BNL SC15246V; IHE 1143.</p> <p>Localização da 3ª ed.: BNL SC17885V; IHE 466.</p>
<p>Apresentação da 1ª ed.: A apresentação - "A quem ler" - situa a obra no contexto das suas congéneres em Portugal, nos anos 40. Lembra a nova situação - a reabertura das escolas de magistério primário e</p>	<p>Conteúdo da 1ª ed.: O livro contém excerto da "legislação aplicável aos Exames de Estado"; relação dos pontos de exame em 1946, num total de 63 pontos; esquemas de lições, 63 esquemas;</p>

<p>novo perfil do exame de profissionalização - para realçar a novidade deste livro: contém não só "esquemas de ensino" mas também "a sua justificação à luz das novas doutrinas psicodidácticas". Destina-se o livro a "auxiliar o candidato a professor primário, procurando, por síntese, congregar a cultura didáctica que o contacto com variados tratados da especialidade dispersa e amedronta".</p> <p>Apresentação da 2ª ed.: A "Conclusão" esclarece que a obra dirige-se não "só para candidatos a exame de estado, mas para alunos-mestres, estagiários e até professores do ensino primário". Isso porque, como expõe o "Prefácio da segunda edição", para além da publicação do "feixe de esquemas de lições" da primeira edição ("que, estamos certos, contribuíram para facilitar o desempenho de tantos examinandos") a "nova edição deste livro" vai "mais longe - pretende orientar, na Prática Pedagógica . . . para melhor realizarem as suas lições práticas de harmonia com os ensinamentos colhidos em Didáctica Geral e Especial. Para tanto, os planos foram concretizados, descenderam aos assuntos prgramáticos, recorreram a elementos figurados".</p> <p>Apresentação da 3ª ed.: Espantado com o sucesso da obra, entrando "em reedições de que esta é a terceira", o autor sugere, no "Prefácio da terceira edição", "que o facto de o livro ter perdido o carácter de auxiliar de exame, apenas, para se alargar a orientador de prática pedagógica e estágios veio dar-lhe actualidade e alcandorá-lo a instrumento indispensável a todo aquele normalista que deseje urdir os seus planos com critério de objectividade e cunho didáctico e pedagógico".</p>	<p>justificação geral do tipo de esquematização apresentado; justificações específicas de cada um dos esquemas de lição, 63 justificações.</p> <p>Conteúdo da 2ª ed.: O livro divide-se em dois blocos: o discurso sobre didáctica geral e didáctica especial, dito "Assuntos", no Índice; e os planos de lição propriamente ditos. Contém "Elementos de didáctica geral" (o equivalente, mas mais desenvolvido, ao que na primeira edição surge como "Justificação geral" dos planos); temas e sínteses de didáctica especial do ensino primário; apresentação dos planos de lição; os planos "monoclássicos" (71 planos), "biclássicos (oito planos) e "pluriclássicos" (um plano); "Orientação geral a seguir ao realizar as provas de Exame de Estado"; exemplos de justificações específicas dos planos apresentados (duas justificações específicas de planos monoclássicos e duas de planos biclássicos).</p> <p>Conteúdo da 3ª ed.: Reimprimindo o texto da segunda edição, o autor acrescenta-lhe as modificações legislativas ocorridas, e corrige as gralhas e a apresentação gráfica da edição anterior. Os planos de lição "monoclássicos" são agora 84 e faz-se distinção entre "plano monoclássico pedagógico" e "plano monoclássico técnico".</p>
--	---

43.

<p>Autor(es): TAVARES, Luís C. Nozes.</p> <p>Título: <i>A educação física nas escolas do magistério e do ensino primário.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Interpretação do programa de Educação Física das escolas do magistério primário, com autorizados aspectos de ginástica feminina, incluindo um programa de ginástica e jogos para o ensino primário, com esquemas-tipos</i></p>	<p>Local(ais) de edição: Braga.</p> <p>Editora: Edições Nozes Tavares e Filhos.</p> <p>Formato: 20 cm x 14 cm.</p> <p>Número de páginas: 224.</p> <p>Localização: MJD 15/1ªA/4782 <sup>6</sup>.</p>
---	---

<p><i>de lições de ginástica e explicação dos exercícios para as respectivas classes, e ainda noções de campismo (pré-campismo) próprio das idades escolares primárias, destinada aos alunos-mestres e outros agentes do ensino primário.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1957.</p>	
<p>Apresentação: É em "Notas finais" que o autor considera que "Temos notado há alguns anos, com os nossos alunos-mestres, a falta de um Compêndio, ou qualquer trabalho Didáctico, com a apresentação e explicação das noções básicas e necessárias da Teoria e Técnica da Educação Física, do respectivo programa de ensino, nas escolas do Magistério Primário. Resolvemos, por isso . . . reunir em volume apropriado os ensinamentos que temos explicado anualmente, aos referidos alunos . . .".</p>	<p>Conteúdo: Sem estar dividido em partes ou capítulos, o livro é composto por uma extensa listagem de temas (cerca de 80 pontos, já sumariados no longo complemento de título da obra): noções gerais de educação física; noções gerais de ginástica; técnicas do ensino da educação física para o ensino primário; exercícios físicos variados; jogos variados; preparação e direcção das lições de ginástica, para as diversas classes da primária; campismo no ensino primário.</p>

44.

<p>Autor(es): TEIXEIRA, Viriato Cardoso &amp; PINTO, Georgina de Jesus Santos.</p> <p>Título: <i>Metodologia prática</i></p> <p>Complemento de título: <i>ou o problema das 4 classes.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1941.</p>	<p>Local(ais) de edição: Coimbra.</p> <p>Editora: Coimbra Editora Ld<sup>a</sup>.</p> <p>Formato: 20 cm x 13 cm.</p> <p>Número de páginas: 261.</p> <p>Localização: IHE 449; ESEL R-Ed-Tei.</p>
<p>Apresentação: A obra apresenta-se a si própria em três textos distintos: uma carta, pedida pelo editor a Bernardo Rodrigues, "director escolar"; uma "Dedicatória"; e uma "Introdução". As duas últimas são ambas assinadas pelos autores. A carta do director escolar afirma ser Viriato Teixeira um professor "bem conhecido no meio do professorado primário" e ser esta uma obra "completa" onde "os novos encontrarão matéria suficiente para resolverem as dificuldades que, de início, aparecem a todos os professores . . . e até os velhos têm neste livro um auxiliar valioso e um guia indispensável". Também a dedicatória qualifica o livro como um guia, consagrado, em geral, a toda a classe. A introdução acrescentará: "São . . . as crianças de sempre e os senhores estagiários de agora, professores . . . [ - onde,</p>	<p>Conteúdo: A organização do livro é fluída: os títulos emergem da própria redacção, sendo frequentemente destaques gráficos das frases anteriores. Seguem-se as matérias da escola primária, dedicando-se o grosso do texto ao ensino da aritmética e da língua materna. No final, o autor aborda o "Horário" e faz considerações gerais sobre pedagogia e pedagogos.</p>

perante o exame de Estado] de aptidão pedagógica me pareceu notar a falta de uma base ou ponto de apoio [-], aqueles que me animam a dizer publicamente o caminho que sigo, para que eles o alcatroem bem com a sua habilidade processológica".	
---	--

45.

<p>Autor(es): VASCONCELOS, Faria de.</p> <p>Título: <i>Didáctica das sciências naturais</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1923.</p>	<p>Local(ais) de edição: Paris, Lisboa, Porto, Rio de Janeiro.</p> <p>Editora: Livrarias Aillaud e Bertrand, Livraria Chardron, Livraria Francisco Alves.</p> <p>Formato: 18,5 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 122.</p> <p>Localização: BNL SA22084P.</p>
<p>Apresentação: Apresentado em duas páginas iniciais, não tituladas, o livro informa que é o primeiro de uma projectada "colecção de Didácticas cuja publicação empreendemos". Assegura-se que "Os professores [primários ou secundários] encontrarão nestes livrinhos indicações úteis, sugestões numerosas, exemplos adequados de métodos e processos que lhes servirão de guia na preparação das lições e do ensino. (Informa ainda que "Este trabalho é a tradução refundida" do "publicado em 1919 em Sucre, quando dirigíamos a Escola Normal".)</p>	<p>Conteúdo: Estrutura-se e consubstancia-se o livro na apresentação da "importância do estudo das ciências naturais"; princípios do seu ensino; métodos de trabalho em ciências naturais; material de ensino. Recorre-se, a propósito, a conhecimentos e autores específicos.</p>

46.

<p>Autor(es): VASCONCELOS, Faria de.</p> <p>Título: <i>Como se ensina a aritmética</i>.</p> <p>Complemento de título: —</p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1933. A data na capa (1934) não coincide com a do rosto.</p>	<p>Local(ais) de edição: Lisboa.</p> <p>Editora: Livraria Clássica Editora.</p> <p>Formato: 18,5 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 138, [2].</p> <p>Localização: BNL SA20442P; ULFPG Pd-1534<sup>2</sup>; MJD 10/3<sup>a</sup>/992.</p>
<p>Apresentação: A obra é apresentada, por "Duas palavras", como o primeiro volume de uma nova colecção - Biblioteca de Cultura Pedagógica -, destinada ao "professorado". Nela se trata "de assuntos e de técnicas de que em geral os livros de didáctica não se ocupam, apesar de . . . serem de primeira importância. . . . Este livrinho porá em evidência alguns dos factores que concorrem para</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em 23 pontos. Começa por insistir na necessidade de recorrer à ciência no domínio didáctico; passa a falar sobre a criança; trata das operações numéricas e dos métodos aritméticos; termina com vários pontos dedicados ao "problema do erro". Há insistência na utilização dos estudos experimentais na área; e é sistemática utilização efectiva, pelo manual, dos estudos</p>

o insucesso dos alunos [em aritmética] e indicará alguns dos meios para obter melhores resultados." Sendo que "A maneira de tratar os problemas, as conclusões a que se chegou, as recomendações que se fazem, assentam nos resultados das investigações mais recentes feitas no domínio da didáctica, renovada pela psicologia e pela experimentação científicas."	experimentais na área do ensino ou da aprendizagem da aritmética.
---	---

47.

Autor(es): VASCONCELOS, Faria de. Título: <i>Como se ensina a escrever</i> . Complemento de título: — Volume(s): — Data(s) de edição: 1934.	Local(ais) de edição: Lisboa. Editora: Livraria Clássica Editora. Formato: 18,5 cm x 11,5 cm. Número de páginas: 47. Localização: BNL SA20833//2P; ULFPG Pd-3543; MJD 10/3ª/992.
Apresentação: "Algumas palavras" iniciais do autor declaram que "Neste volume versamos alguns dos problemas mais importantes relativos à fisiologia, psicologia e didáctica da escrita." Segue-se um sumário dessas noções que incluem "os problemas relativos à aprendizagem [da escrita], às regras, métodos e processos de a ensinar, considerados nos seus vários aspectos fisiológicos, pedagógicos e didácticos".	Conteúdo: O livro divide-se em 12 pontos. Da análise do fenómeno em si da escrita; passa à perspectiva da sua aprendizagem pela criança; à discussão dos métodos do ensino da escrita; e à exposição dos "tipos de defeitos na escrita". A tónica do livro está na aprendizagem da escrita, não na do seu ensino.

48.

Autor(es): VASCONCELOS, Faria de. Título: <i>Como se ensina a raciocinar em aritmética</i> . Complemento de título: — Volume(s): — Data(s) de edição: 1934.	Local(ais) de edição: Lisboa. Editora: Livraria Clássica Editora. Formato: 18,5 cm x 11,5 cm. Número de páginas: 128. Localização: BNL SA20857P e out.; ULFPG Ps-1638.
Apresentação: Apresentada por "Algumas considerações", a edição "tem por objecto estudar como se pode ensinar a raciocinar . . . tomando para exemplo das suas aplicações a aritmética". Expondo as várias partes em que se divide a obra, o autor refere os seus destinatários: "todos os professores, qualquer que seja a disciplina que ensinam".	Conteúdo: O livro divide-se em 16 pontos. Analisa o fenómeno em si do raciocínio; passa pelos defeitos ou deficiências possíveis "dos alunos na solução dos problemas"; termina tratando os métodos de ensino. A obra apresenta muito poucas referências experimentais, vivendo sobretudo do desenvolvimento da argumentação do autor.

49.

Autor(es): VASCONCELOS, Faria de.	Local(ais) de edição: Lisboa.
-----------------------------------	-------------------------------



<p>Título: <i>O ensino da ortografia.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Problemas e métodos.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1935.</p>	<p>Editora: Livraria Clássica Editora.</p> <p>Formato: 18,5 cm x 11,5 cm.</p> <p>Número de páginas: 96.</p> <p>Localização: BNL SA21032P; ULFG Pd-4623<sup>2</sup> ; MJD 10/3<sup>a</sup>/995.</p>
<p>Apresentação: Em duas páginas iniciais dirigidas a J. Fonseca Júnior, a quem oferta "a obrinha", explica o autor que esta trata das dificuldades na aprendizagem da ortografia e suas causas, "as bases em que assenta o ensino e os métodos que se empregam, a medição da eficiência ortográfica e o estudo dos factores que a afectam". Obra de "vulgarização da doutrina e da experiência dos Mestres", espera-se de "alguma utilidade, para os professores, que é como quem diz para as crianças."</p>	<p>Conteúdo: O livro divide-se em 17 pontos. Começando pelos problemas gerais da ortografia e do seu ensino (1 - 4); trata do modo de apresentação das palavras (5 - 9); dos exercícios ortográficos (10); do modo de estudar a ortografia (11 - 13); da base psicológica da ortografia (14 - 15); das dificuldades e erros ortográficos (16 - 17).</p>

50.

<p>Autor(es): V. J. C.</p> <p>Título: <i>Manual do professor d'instrução primaria.</i></p> <p>Complemento de título: <i>Compendio pedagogico ornado de numerosas gravuras e conforme ao novo programma.</i></p> <p>Volume(s): —</p> <p>Data(s) de edição: 1884.</p>	<p>Local(ais) de edição: Paris.</p> <p>Editora: Guillard, Aillaud e C.<sup>a</sup>.</p> <p>Formato: 18 cm x 11 cm.</p> <p>Número de páginas: 461, 355.</p> <p>Localização: MJD 10/3<sup>a</sup>/944.</p>
<p>Apresentação: Duas páginas intituladas "Ao leitor" apresentam a intenção, que se confessa não concretizada, de se ter criado um prefácio onde, "a traços rápidos", se esboçassem "os princípios fundamentais . . . da pedagogia, ciência que hoje tende a constituir-se definitivamente". Termina-se este esboço de intenções enumerando ao leitor a bibliografia específica que poderia suportar tal intento - referências contemporâneas alemãs, britânicas e francesas. Nada avisa o leitor para a reimpressão literal, que se segue, de um manual português de 1868.</p>	<p>Conteúdo: Este livro, à excepção da nota de apresentação, "Ao leitor", é a reimpressão dos dois volumes datados de 1868 de autoria de F. de Castro Freire e J. Freire de Macedo.</p>

## **ANEXO II**

### **Listas de identificação dos manuais**

## **ANEXO II**

### **A) Lista cronológica**



V. J. C.					<i>Manual do professor d'instrução primaria</i>					
<b>Década</b>	<b>1890</b>	<b>1891</b>	<b>1892</b>	<b>1893</b>	<b>1894</b>	<b>1895</b>	<b>1896</b>	<b>1897</b>	<b>1898</b>	<b>1899</b>
Afreixo, J. M. G. & Freire, H.	<i>Elementos de pedagogia</i> (8ª ed.)									
Coelho, J. A.					<i>Elementos de pedagogia</i>					
<b>Década</b>	<b>1900</b>	<b>1901</b>	<b>1902</b>	<b>1903</b>	<b>1904</b>	<b>1905</b>	<b>1906</b>	<b>1907</b>	<b>1908</b>	<b>1909</b>
Araujo, J. D.									<i>Methodo simultaneo de leitura e escripta</i> [vol. I]	
Camara, A. F. C. P.			<i>Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica</i> (vol. I)	<i>Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica</i> (vol. II)						
Coelho, J. A.	<i>Manual pratico de pedagogia</i>			<i>Noções de pedagogia elemental</i> [1ª ed.]			<i>Noções de pedagogia elemental</i> (2ª ed.)			
Freitas, A.						<i>Methodo completo de ensino de leitura</i> ([vol. II], 1ª ed.)				
Leitão, A. C. A.				<i>Lições de pedagogia</i> (vol. I)		<i>Lições de pedagogia</i> (vol. II)	<i>Elementos de pedagogia</i> [1ª ed.]	<i>Elementos de pedagogia</i> [reimp. da 1ª ed.]		
Lobo, M. J. C.					<i>Methodo materno</i>					

					recreativo					
Luazes S. M. L., A.									Guia maternal (vol. I, 1ª ed.)	
Macedo, F. F.						Methodo luzo de leitura e de escripta (vol. II)				
Ramos, J. D.		Guia práctico e theorico de Cartilha maternal [1ª ed.]					Guia práctico e theorico da Cartilha maternal [2ª ed.]			Guia da Cartilha maternal (3ª ed.)
Década	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919
Castilho, A.							Manual de instrução agrícola na escola primária			
Leitão, A. C. A.				Elementos de pedagogia (2ª ed.)	Elementos de pedagogia (3ª ed.)	Elementos de pedagogia (4ª ed.)			Elementos de pedagogia (7ª ed.)	
Pimentel F., A.										Lições de pedagogia geral e de história da educação (vol. I, [1ª ed.])
[Ramos, J. D.]									Guia práctico da Cartilha maternal (4ª ed.)	
Robertes, L.										Metodologia do ensino da geometria na escola primária

Década	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929
Correia, J. S.									<i>Metodologia da lição de leitura na escola primária</i>	
Lage, B. F.				<i>Lições de metodologia</i> [vol. I]	<i>Metodologia especial</i> [vol. II]					
Leitão, A. C. A.				<i>Elementos de pedagogia</i> (8ª ed.)						
Lemos, A. V.				<i>Uma semana de trabalhos manuais</i>						
Lima, A.		<i>Metodologia</i> (vol. I, [1ª ed.])						<i>Metodologia</i> (vol. I, 2ª ed.)		
[Ramos, J. D.]			<i>Guia prático da Cartilha maternal</i> (5ª ed.) A monografia foi reeditada, s. d., até à 7ª ed. A 8ª ed. é de 1997.							
Vasconcelos, F.				<i>Didáctica das sciências naturais</i>						
Década	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Almeida, J.				<i>Didáctica geral</i>						
Fernandes, M.									<i>A minha escola</i>	
Lima, A.	<i>Pedagogia sociológica</i> (vol. I)		<i>Metodologia</i> (vol. II)				<i>Pedagogia sociológica</i> (vol. II)			







	foi reeditada até à 6ª ed. [1978?].									
Soeiro, R. B.				<i>Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar (2ª ed.)</i>					<i>Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar (3ª ed.) A monografia foi reeditada até à 7ª ed. (1973).</i>	
Tavares, L. C. N.								<i>A educação física nas escolas do magistério e do ensino primário</i>		

## **ANEXO II**

### **B) Lista por títulos**

1. *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica*. 2 vols. A. F. C. P. Camara (1902 e 1903).
2. *Como se ensina a aritmética*. F. Vasconcelos (1933).
3. *Como se ensina a escrever*. F. Vasconcelos (1934a).
4. *Como se ensina a raciocinar em aritmética*. F. Vasconcelos (1934b).
5. *Compendio de pedagogia*. 2 eds. A. F. M. Sá (1870 e 1873).
6. *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*. 3 eds. R. B. Soeiro (1947 a 1958). A obra foi reeditada até 1973, num total de 7 eds.
7. *Diário escolar*. M. L. M. P. Abreu & J. L. Oliveira (1941).

*Didáctica aplicada do ensino primário. Veja Orientação técnica do ensino primário.*

8. *Didáctica das sciências naturais*. F. Vasconcelos (1923).
9. *Didáctica geral*. J. Almeida (1933).
10. *Didáctica geral da escola moderna*. B. F. Lage (1945).
11. *Didáctica prática*. O. G. Ferreira [1953?].
12. *educação (A) física nas escolas do magistério e do ensino primário*. L. C. N. Tavares (1957).
13. *Elementos de pedagogia*. 8 eds. J. M. G. Affreixo & H. Freire (1870 a 1890).
14. *Elementos de pedagogia*. J. A. Coelho (1894).
15. *Elementos de pedagogia*. 8 eds. A. C. A. Leitão (1906 a 1923).
16. *Elementos de pedagogia*. D. Evangelista (imp. 1945).

17. *ensino (O) da ortografia*. F Vasconcelos (1935).

18. *ensino (O) elementar da língua*. A. M. Domingues & J. M. C. M. Silva (1942).

*Guia da Cartilha maternal*. Veja *Guia prático e theorico da Cartilha maternal*.

19. *Guia maternal*. Vol. I. O volume II não contém indicações para o professor. A. Luazes S. M. L. (1908).

*Guia prático da Cartilha maternal*. Veja *Guia prático e theorico da Cartilha maternal*.

20. *Guia prático e theorico da Cartilha maternal*. [1ª] e 2ª eds. J. D. Ramos (1901 e 1906).

*Guia da Cartilha maternal*. 3ª ed. J. D. Ramos (1909).

*Guia prático da Cartilha maternal*. 4ª a 6ª ed. [J. D. Ramos] (1918 a ?).

21. *Lições de metodologia*. [Vol. I.] B. F. Lage [1923?].

*Metodologia especial*. [Vol. II.] B. F. Lage (1924).

22. *Lições de pedagogia*. 2 vols. A. C. A. Leitão (1903 e 1905).

23. *Lições de pedagogia e didáctica geral*. 2 eds. F. S. Loureiro (1950 e ?). A obra foi reeditada até 1978 (?), num total de 6 eds.

24. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Vol. I, 2 eds. Não foram localizados outros volumes. A. Pimentel F. ([1919] e [1932]).

25. *Manual de instrução agrícola na escola primária*. A. Castilho (imp. 1916).

26. *Manual do professor d'instrução primaria*. V. J. C. (1884). Veja *Manual para o exame d'habilitação*.

27. *Manual para o exame d'habilitação*. 2 vols. F. C. Freire & J. F. Macedo (1868). Reimpresso em 1884, sob o título *Manual do professor d'instrução primaria* e autoria de V. J. C.

28. *Manual pratico de pedagogia*. J. A. Coelho [1900?].

29. *Methodo analytico-synthetico de aprender a ler*. C. C. Dias (1888).

30. *Methodo completo de ensino de leitura*. [2 vols.], 1ª ed. O volume I não foi localizado. Não foram localizadas outras edições. A. Freitas (1905).

31. *Methodo de leitura*. 2 eds. F. A. A. Cirne Jr. (1877 e 1882).

32. *Methodo luzo de leitura e de escripta*. 2 vols. O volume I não foi localizado. F. F. Macedo (imp. 1905).
  33. *Methodo materno recreativo*. M. J. C. Lobo (1904).
  34. *Methodo simultaneo de leitura e escripta*. [J. C. ?] Branco Rodrigues (1880).
  35. *Methodo simultaneo de leitura e escripta*. [Vol. I.] J. D. Araujo (1908).
  36. *Metodologia*. 2 vols. O volume I teve duas edições. A. Lima (1921 a 1932).
  37. *Metodologia da lição de leitura na escola primária*. J. S. Correia (1928).
  38. *Metodologia do ensino da geometria na escola primária*. L. Robertes [1919?].
- Metodologia especial*. Veja *Lições de metodologia*.
39. *Metodologia prática*. V. C. Teixeira & G. J. S. Pinto (1941).
  40. *minha (A) escola*. M. Fernandes (1938).
  41. *Noções elementares de pedagogia*. D. R. A. Baganha (1878).
  42. *Noções elementares de técnica didáctica*. 1-3. [M. Fernandes?] (1941).
  43. *Noções de pedagogia elemental*. 2 eds. J. A. Coelho (1903 e 1906).
  44. *Notas de didáctica especial*. 2 eds. J. M. Gaspar & O. G. Ferreira (1944 e 1946).
  45. *Orientação técnica do ensino primário*. [Vol. I.] A. J. Domingues & M. I. Faria (1940).  
*Didáctica aplicada do ensino primário*. [Vols. II e III.] M. I. Faria, A. Ribeiro & A. J. Domingues (1941a e 1941b).
  46. *Pedagogia sociológica*. 2 vols. A. Lima ([1930] e 1936).
  47. *Planos de lições*. L. Bacelar (1950).
  48. *Roteiro da Cartilha maternal*. J. Deus (1878).
  49. *semana (Uma) de trabalhos manuais*. A. V. Lemos (1923).
  50. *Súmula didáctica*. Vol. I. Não foram localizados outros volumes. A. Pimentel F. [1933].

## **ANEXO II**

### **C) Lista por autores**

1. Abreu, M. L. M. P. & Oliveira, J. L. (1941). *Diário escolar*.
2. Affreixo, J. M. G. & Freire, H. (1870 a 1890). *Elementos de pedagogia*. 8 eds.
3. Almeida, J. (1933). *Didáctica geral*.
4. Araujo, J. D. (1908). *Methodo simultaneo de leitura e escripta*. [Vol. I.]
5. Bacelar, L. (1950). *Planos de lições*.
6. Baganha, D. R. A. (1878). *Noções elementares de pedagogia*.
7. Camara, A. F. C. P. (1902 e 1903). *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica*. 2 vols.
8. Castilho, A. (imp. 1916). *Manual de instrução agrícola na escola primária*.
9. Cirne Jr., F. A. A. (1877 e 1882). *Methodo de leitura*. 2 eds.
10. Coelho, J. A. (1894). *Elementos de pedagogia*.  
[1900?]. *Manual pratico de pedagogia*.  
(1903 e 1906). *Noções de pedagogia elemental*. 2 eds.
11. Correia, J. S. (1928). *Metodologia da lição de leitura na escola primária*.
12. Deus, J. (1878). *Roteiro da Cartilha maternal*.
13. Dias, C. C. (1888). *Methodo analytico-synthetico de aprender a ler*.
14. Domingues, A. J. & Faria, M. I. (1940). *Orientação técnica do ensino primário*. [Vol. I.] Para os restantes volumes veja M. I. Faria.
15. Domingues, A. M. & Silva, J. M. C. M. (1942). *O ensino elemental da língua*.
16. Evangelista, D. (imp. 1945). *Elementos de pedagogia*.



17. Faria, M. I., Ribeiro, A. & Domingues, A. J. (1941a e 1941b). *Didáctica aplicada do ensino primário*. [Vols. II e III.] Para o volume I veja A. J. Domingues.
18. Fernandes, M. (1938). *A minha escola*.  
[Fernandes, M. ?] (1941). *Noções elementares de técnica didáctica*. 1-3.
19. Ferreira, O. G. [1953?]. *Didáctica prática*.  
Para o outro título do autor veja J. M. Gaspar.
20. Freire, F. C. & Macedo, J. F. (1868). *Manual para o exame d'habilitação*. 2 vols. Reimpresso em 1884, sob o título *Manual do professor d'instrução primaria* e autoria de V. J. C.
21. Freire, H. Veja J. M. G. Affreixo.
22. Freitas, A. (1905). *Methodo completo de ensino de leitura*. [2 vols.], 1ª ed. O volume I não foi localizado. Não foram localizadas outras edições.
23. Gaspar, J. M. & Ferreira, O. G. (1944 e 1946). *Notas de didáctica especial*. 2 eds.
24. Lage, B. F. ([1923?] e 1924). *Lições de metodologia*. [Vol. I.] e *Metodologia especial*. [Vol. II.] (1945). *Didáctica geral da escola moderna*.
25. Leitão, A. C. A. (1903 e 1905). *Lições de pedagogia*. 2 vols.  
(1906 a 1923). *Elementos de pedagogia*. 8 eds.
26. Lemos, A. V. (1923). *Uma semana de trabalhos manuais*.
27. Lima, A. (1921 a 1932). *Metodologia*. 2 vols. O volume I teve duas edições.  
([1930] e 1936). *Pedagogia sociológica*. 2 vols.
28. Lobo, M. J. C. (1904). *Methodo materno recreativo*.
29. Loureiro, F. S. (1950 e ?). *Lições de pedagogia e didáctica geral*. 2 eds. A obra foi reeditada até 1978 (?), num total de 6 eds.
30. Luazes S. M. L., A. (1908). *Guia maternal*. Vol. I, 1ª ed. O volume II não contém indicações para o professor. Não foram localizadas outras edições.
31. Macedo, F. F. (imp. 1905). *Methodo luzo de leitura e de escripta*. 2 vols. O volume I não foi localizado.
32. Macedo, J. F. Veja F. C. Freire.
33. Oliveira, J. L. Veja M. L. M. P. Abreu.

34. Pimentel F., A. ([1919] e [1932]). *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Vol. I, 2 eds. Não foram localizados outros volumes.  
[1933]. *Súmula didáctica*. Vol. I. Não foram localizados outros volumes.
  35. Pinto, G. J. S. Veja V. C. Teixeira.
  36. Ramos, J. D. (1901 e 1906). *Guia prático e theorico da Cartilha maternal*. [1ª] e 2ª eds.  
(1909). *Guia da Cartilha maternal*. 3ª ed.  
[Ramos, J. D.] (1918 a ?). *Guia prático da Cartilha maternal*. 4ª a 6ª ed.
  37. Ribeiro, A. Veja M. I. Faria.
  38. Robertes, L. [1919?]. *Metodologia do ensino da geometria na escola primária*.
  39. Rodrigues, [J. C. ?] Branco (1880). *Methodo simultaneo de leitura e escripta*.
  40. Sá, A. F. M. (1870 e 1873). *Compendio de pedagogia*. 2 eds.
  41. Silva, J. M. C. M. Veja A. M. Domingues.
  42. Soeiro, R. B. (1947 a 1958). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*. 3 eds. A obra foi reeditada até 1973, num total de 7 eds.
  43. Tavares, L. C. N. (1957). *A educação física nas escolas do magistério e do ensino primário*.
  44. Teixeira, V. C. & Pinto, G. J. S. (1941). *Metodologia prática*.
  45. Vasconcelos, F. (1923). *Didáctica das sciências naturais*.  
(1933). *Como se ensina a aritmética*.  
(1934a). *Como se ensina a escrever*.  
(1934b). *Como se ensina a raciocinar em aritmética*.  
(1935). *O ensino da ortografia*.
- V. J. C. Veja F. C. Freire.

### **ANEXO III**

#### **Registro da existência de nota de apresentação**

Considereei "nota de apresentação" as páginas que procuram justificar a existência da publicação e/ou sugerir ao leitor o contexto formal ou material da sua redacção. Estas páginas surgem sob diferentes denominações e podem anteceder ou, em alguns casos, encerrar o corpo de texto da obra. Num total de 83 manuais (se analisados como publicações autónomas), 60 (72%) possuem "nota de apresentação".

A autonomia das publicações aqui enumeradas encontra justificação nas fichas de análise, no anexo I. Esta autonomia é muitas vezes relativa não à existência de uma publicação singular mas à diversidade introduzida na reedição de um mesmo título ou à existência de diferentes volumes da mesma monografia.

Número de publicações	Identificação bibliográfica (por ordem cronológica)	Nota de apresentação
1.	(1868) Freire & Macedo.	
2.	(1870) Affreixo & Freire. 1ª ed.	x
3.	(1870) Sá. 1ª ed.	x
4.	(1871) Affreixo & Freire. 2ª ed.	x
5.	(1873) Sá. 2ª ed.	x
6.	(1875) Affreixo & Freire. 4ª ed.	x
7.	(1877) Cirne. [1ª ed.]	
8.	(1878) Baganha.	x
9.	(1878) Deus.	x
10.	(1879) Affreixo & Freire. 5ª ed.	x
11.	(1880) Rodrigues.	x
12.	(1882) Affreixo & Freire. 6ª ed.	x
13.	(1882) Cirne. [2ª ed. ?]	
14.	(1884) V. J. C.	x
15.	(1886) Affreixo & Freire. 7ª ed.	x
16.	(1888) Dias.	x
17.	(1890) Affreixo & Freire. 8ª ed.	x
18.	(1894) Coelho.	x
19.	[1900?] Coelho.	
20.	(1901) Ramos. [1ª ed.]	x
21.	(1902) Camara. Vol. I.	x
22.	(1903) Camara. Vol. II.	x
23.	(1903) Coelho. [1ª ed.]	
24.	(1903) Leitão. Vol. I.	x
25.	(1904) Lobo.	x
26.	(1905) Freitas. [Vol. II], 1ª ed.	x
27.	(1905) Leitão. Vol. II.	
28.	(1905) Macedo. Vol II.	
29.	(1906) Coelho. 2ª ed.	
30.	(1906) Leitão. [1ª ed.]	
31.	(1906) Ramos. [2ª ed.]	x
32.	(imp. 1907) Leitão [reimp. 1ª ed.]	
33.	(1908) Araujo. [vol. I]	x
34.	(1908) Luazes	x
35.	(1909) Ramos. 3ª ed.	x
36.	(1913) Leitão. 2ª ed.	
37.	(1914) Leitão. 3ª ed.	
38.	(1915) Leitão. 4ª ed.	
39.	(imp. 1916) Castilho.	x
40.	(1918) Leitão. 7ª ed.	
41.	(1918) [Ramos]. 4ª ed.	

42.	[1919] Pimentel. Vol. I, [1ª ed.]. (Veja 1932.)	x
43.	[1919?] Robertes.	x
44.	(1921) Lima. Vol. I, [1ª ed.]. (Veja 1927 e 1932.)	x
45.	(1922) [Ramos]. 5ª ed.	
46.	[s.d.] [Ramos]. 6ª ed.	
47.	[1923?] Lage. [Vol. I].	x
48.	(1923) Leitão. 8ª ed.	x
49.	(1923) Lemos.	x
50.	(1923) Vasconcelos.	x
51.	(1924) Lage. [Vol. II].	x
52.	(1927) Lima. Vol. I, 2ª ed. (Veja 1921 e 1932.)	x
53.	(1928) Correia.	x
54.	[1930] Lima. Vol. I. (Veja 1936.)	
55.	(1932) Lima. Vol. II. (Veja 1921 e 1927.)	
56.	[1932] Pimentel. Vol. I, 2ª ed. (Veja 1919.)	x
57.	(1933). Almeida.	x
58.	[1933] Pimentel. Vol. I.	x
59.	(1933) Vasconcelos.	x
60.	(1934a) Vasconcelos.	x
61.	(1934b) Vasconcelos.	x
62.	(1935) Vasconcelos.	x
63.	(1936) Lima. Vol. II. (Veja 1930.)	
64.	(1938) Fernandes.	
65.	(1940) Domingues & Faria [Vol. I.] (Veja Faria et al.)	x
66.	(1941) Abreu & Oliveira.	x
67.	(1941a) Faria et al. [Vol. II.] (Veja Domingues & Faria.)	x
68.	(1941b) Faria et al. [Vol. III.] (Veja Domingues & Faria.)	
69.	(1941) [Fernandes ?]	x
70.	(1941) Teixeira & Pinto.	x
71.	(1942) Domingues & Silva.	x
72.	(1944) Gaspar & Ferreira. [1ª ed.]	x
73.	(imp. 1945) Evangelista.	x
74.	(1945) Lage.	
75.	(1946) Gaspar & Ferreira. 2ª ed.	x
76.	(1947) Soeiro. [1ª ed.]	x
77.	(1950) Bacelar.	x
78.	(1950) Loureiro. 1ª ed.	x
79.	[s.d.] Loureiro. 2ª ed.	x
80.	[1953?] Ferreira.	x
81.	(1953) Soeiro. 2ª ed.	x
82.	(1957) Tavares.	x
83.	(1958) Soeiro. 3ª ed.	x

## **ANEXO IV**

**Transcrições dos manuais que utilizam os termos “bom senso”,  
“habilidade”, “inteligência”, “prudência”, “senso”, “tacto” e “tacto  
pedagógico”**

Siglas utilizadas:

I.

Termos	Termos próximos (ver anexo V).
BS: Bom senso	[BS]: termo próximo de Bom senso
H: Habilidade	[H]: termo próximo de Habilidade
I: Inteligência	[I]: termo próximo de Inteligência
P: Prudência	[P]: termo próximo de Prudência
S: Senso	[S]: termo próximo de Senso
T: Tacto	–
TP: Tacto pedagógico	[TP]: termo próximo de Tacto pedagógico

II. Circunstâncias de menção dos termos (ver anexo VII):

- Tematização (t )/ Não tematização (nt ).
- Situação de trabalho ela mesma (s )/ Situação de trabalho à qual o leitor se reporta mentalmente (sr ).
- Autonomia do profissional (a )/ Autonomia explicada do profissional ( ae ).

III. Categorias de análise e interpretação (ver anexo VIII):

- 01: Compreender
- 02: Levar a
- 03: Apropriar
- 04: Aproveitar
- 05: Prontamente
- 06: Decidir
- 07: Ponderar
- 08: Localizar



**Bom senso: transcrições com a definição do termo**

Transcrição nº 22

definição BS

<p>"... o professor é a alma da escola. /Mas, em tal caso, quais são as qualidades que devem distingui-lo? ... Em relação às qualidades intelectuais, ... no professor como em qualquer homem, devem existir as seguintes: ... (1) suficiente poder de observação, de retenção, de associabilidade, de indução e de dedução, pois que todos estes modos de ser da actividade intelectual ... são indispensáveis nos usos da vida; (2) suficiente <b>bom senso</b>, i.e., a posse de uma porção dessa faculdade de grande valia para todo o homem – que permite, na vida prática, perceber, fácil, clara e prontamente, as relações entre as coisas e assim orientar equilibradamente a própria conduta." (Coelho, 1903: 26-27).</p>	<p>definição BS</p> <p>t   sr   ae</p> <p>01-perceber</p> <p>02-orientar</p> <p>03-equilibradamente</p> <p>05-prontamente</p> <p>06-orientar</p>
---	--

**Bom senso: transcrições com o uso do termo como tal**

Transcrição nº 15

BS

<p>"A forma de ensino consiste na disposição da linguagem empregada na transmissão dos conhecimentos. /As formas são duas – socrática e expositiva. ... O melhor método será o que empregar ambas as formas, devendo ser usada primeiro a expositiva e depois a socrática [que é, aliás, a que convém mais à escola primária], pelo modo que passamos a expor, querendo assim desviar nossos alunos de exageros e falsas apreciações, que de ordinário induzem às maiores aberrações do <b>bom senso</b> que deve ser a qualidade característica do professor digno e consciente de seus deveres." (Affreixo &amp; Freire, 1890: 156-157).</p>	<p>BS</p> <p>nt   s   a</p> <p>01-falsas apreciações</p> <p>02-induzem a</p> <p>03-exageros, aberrações</p>
--	---

Transcrição nº 30

BS

<p>" 'O primeiro dever de um professor é não caminhar ao acaso, não se fiar na inspiração do momento, na boa fortuna da improvisação, mas dirigir-se segundo certos princípios, com escolha e deliberação, seguindo regras fixas, uma ordem premeditada, i.e., calculada e desejada.' (Compayré, <i>Cours de Pédagogie Théorique et Pratique</i>, página 250 [referência no original]) /O professor que não dirigir metodicamente o seu curso vai produzir a desordem no espírito dos alunos, o ensino é mal feito porque não é apresentado segundo as suas relações lógicas, e a disciplinação das faculdades é impossível uma vez que na cultura delas se despreza a ordem da sua evolução. /Mas se o professor não pode dispensar o método, também não pode escolhê-lo ao acaso. /Ele tem na sua frente crianças de diferentes idades; portanto, umas já mais desenvolvidas do que outras, com mais ou menos capacidade de assimilação. E manda o <b>bom senso</b>, quando não seja o respeito pela psicologia infantil, que umas e outras sejam ensinadas diferentemente. /Depois, as</p>	<p>BS</p> <p>nt   s   ae</p> <p>01-bom senso</p> <p>03-respeito[pela situação]</p> <p>06-escolher, manda</p>
---	--

disciplinas que constituem o ciclo da instrução primária, se bem que estejam intimamente ligadas entre si e façam parte de um organismo único, não podem confundir-se. Ninguém vai, de certo, ensinar a gramática pelo mesmo método que ensina a aritmética, esta como a geografia, etc. /Finalmente, o que se pretende obter com a instrução primária é, além de uma educação integral, uma instrução que sirva a toda a gente, acessível a todas as inteligências, porque é indispensável a qualquer cidadão. Portanto, não iremos ensinar na escola primária a história e a geografia com o desenvolvimento que se lhes dá nos institutos secundários, nem a aritmética ou a moral com a profundidade própria das escolas superiores." (Leitão, 1905: 7-8).	
--	--

Transcrição nº 49

BS

"A coleção de Didáticas cuja publicação empreendemos, vem, cremos nós, preencher uma lacuna no nosso ensino. /Os princípios e métodos que preconizamos inspiram-se, por um lado, nas correntes modernas da pedagogia científica, e por outro, no espírito e na técnica específica das diferentes disciplinas. /Os professores encontrarão nestes livrinhos indicações úteis, sugestões numerosas, exemplos adequados de métodos e processos que lhes servirão de guia na preparação das lições e no ensino. /A presente Didáctica das ciências naturais tem aplicação na escola primária e no curso geral da escola secundária; o <b>bom senso pedagógico</b> do professor saberá escolher para cada um destes graus de ensino os processos, exercícios e meios de trabalho que mais particularmente lhes convêm, ampliando ou restringindo o seu âmbito e alcance." (Vasconcelos, 1923: 7-8).	BS nt   sr   ae 01-bom senso 03-convém 06-escolher 08-aplicação
--	--

Transcrição nº 64

BS

"[Os processos ideográficos] consistem em associar as imagens visuais das palavras ou das frases que hão-de ler-se a gravuras ou desenhos representativos dos objectos, seres ou actos que essas palavras ou frases traduzem oralmente. . . . Em boa verdade, para obviar à considerável despesa de tempo e de dinheiro que a organização de tal material acarretaria, sendo que pelo uso ele se irá inutilizando, tornando-se portanto necessário repará-lo ou substituí-lo, quer-nos parecer que as acções a traduzir graficamente poderiam ser realizadas pelos próprios alunos, tanto mais que a imitação dramática e os jogos são muito do agrado das crianças. Temos os actores diante de nós: aproveitemo-los. /O nosso pensamento deve ser suficientemente claro; e os professores compreenderão o seu alcance e os limites compatíveis com a ordenada actividade de uma classe que ele comporta: tudo depende do <b>bom senso</b> do mestre e da sua boa-fé. Aos pobres de imaginação e àqueles que, ou acolhem as inovações com o comentário escarninho da sua bazófia ou dos seus interesses materiais feridos, não nos dirigimos. . . . De resto, a questão resolver-se-ia desde que o Estado proveesse as Escolas do material necessário à execução destes métodos." (Pimentel, [1933]: 46-47).	BS nt   sr   ae 01-compreender 03-compativo 04-aproveitar 08-alcance e limites
--	---

## Transcrição nº 77

BS

<p>"Dissemos que a longa questão metodológica da leitura inicial se firmou ou deve ter firmado na quase simultaneidade das duas marchas, 'frase-letra' e 'letra-frase', em luta muito antiga, vindo mais modernamente e com um valor que ainda não foi bem visto nem bem alcançado, englobar-se-lhe a escrita e o desenho, de que nós agora vimos precedê-la... [reticências presentes no texto original] /Foi neste pé que nós elaborámos, para a criança e pela criança, o nosso método, com uma pequena diferença . . . baseada no seguinte:</p> <p>(1) Não é analfabeta, em parte nenhuma do país, a criança que, ao chegar à escola fique à vontade e desenhe alguma coisa. (Os pais que tanto gostam de ensinar coisas aos miúdos dos quatro anos em diante, ensinem-os a falar bem e a desenhar e fazer brinquedos... [reticências presentes no texto original]);</p> <p>(2) É pelo desenho que temos de começar o ensino de escrever e escrever primeiro, para ler depois; só assim se torna possível a escrita simultânea que tanto pregam e não praticam os outros métodos;</p> <p>(3) . . .</p> <p>(8) O nome da letra, mesmo o nome da soletração antiga, não prejudica, antes pelo contrário, ajuda a leitura;</p> <p>(9) Como na questão das contas, se não basta conhecer as letras para se ler, também não se sabe ler, e principalmente escrever, sem conhecer as letras (lendo no ar, é que o globalismo engana... [reticências presentes no texto original]);</p> <p>(10) A letra é o fulcro-base de todos os métodos e de toda a história deste ensino, e é nela que reside toda a sua dificuldade;</p> <p>(11) Não convém ao nosso <b>bom senso pedagógico</b>, nem traz vantagem alguma para a criança, a frase escrita, lida e relida de cor, para dela extrairmos, sem vantagem de fixação, o valor fónico da letra, bastando, quando muito, que isso se faça oralmente. E, nestas bases e com a graduação de dificuldades que só a criança justifica, elaborámos, como segue, o nosso Método, de que iremos dando razão: . . ."</p> <p>(Teixeira &amp; Pinto, 1941: 141-143).</p>	<p>BS</p> <p>nt   s   a</p> <p>01-bom senso</p> <p>02-extrair, fazer</p> <p>03-convém, bastar</p> <p>06-nosso [dos autores]</p>
--	---

## Transcrição nº 78

BS

<p>". . . o método analítico-sintético que preconizamos fundamenta-se na função de globalização – é global – e realiza simultaneamente o ensino da leitura e da escrita – é legográfico. /Da sua fácil praticabilidade é suficientemente demonstrativo o facto de o termos realizado sem nenhuma preparação prévia. Nunca o tínhamos visto aplicar. Todavia, logo no primeiro ano de experiência, os resultados ultrapassaram de longe a nossa expectativa. /Exige apenas um requisito, ao alcance de todos nós: <b>bom senso</b>." (Domingues &amp; Silva, 1942: 31).</p>	<p>BS</p> <p>nt   sr   a</p> <p>05-fácil</p> <p>06-preconizamos</p> <p>08-aplicar</p>
--	---

## Transcrição nº 79

BS

<p>"Como muito bem afirmam notáveis psicólogos, o valor do ditado puro no aprendizado da ortografia é nulo ou, antes, contraproducente, dado o facto da percepção visual ser mais perfeita que a auditiva e, duma maneira geral, prevalecente sobre esta – dando noções mais numerosas e precisas como disse Decroly. /O melhor processo de ensino ortográfico será pois aquele que combine os dois meios de aquisição e fixação: o visual e o auricular. /A este resultado chegou também já há muito a nossa experiência. Por isso, como técnica de aprendizagem usamos um processo que não é mais que a combinação das funções auditivas e visuais tendo, é claro, como é óbvio, o adjutório das representações motrizes que não são para menosprezar visto que o seu valor funcional no aprendizado da ortografia é superior à função auditiva. /'Ninguém nasce ensinado' e 'Mais vale prevenir que remediar', são sentenças a ter sempre presentes pelos que ensinam ortografia, porque instruem que o ditado a adivinhar não só não previne mas fornece a formação de imagens gráficas erradas que perduram como primeiras impressões, difíceis portanto de desvanecer do espírito infantil. /Sendo as imagens visuais e as representações motoras de grande precisão e perdurabilidade, devemos evitar, sempre, que as crianças escrevam as palavras erradas pois que, mesmo depois de corrigidas, as imagens baralham-se e confundem-se na sua mente, sobrevivendo a dúvida e insegurança na ortografia. /Portanto, banir redondamente da escola o ditado puro ou tradicional é providência que se impõe pelo bom senso e pela sabedoria das nações." (Domingues &amp; Silva, 1942: 67-68).</p>	<p>BS nt   s   a 01-providência [previsão] 02-banir 03-baralhação, confusão, dúvida, insegurança 06-impõe</p>
--	---

## Transcrição nº 87

BS

<p>"Com o aconselharmos os princípios que deixamos indicados [i.e., os princípios 'a que devem obedecer as punições'], não pretendemos impor normas que rigidamente devam ser seguidas. Apenas quisemos dar indicações de carácter geral. Ao professor pertence resolver, como melhor julgar, os muitos e diversos casos que não podem ser previstos. Entendemos que a conveniente aplicação dos meios disciplinares depende mais do bom senso do professor, que das normas de antemão formuladas." (Lage, 1945: 219).</p>	<p>BS nt   sr   ae 01-resolver 02-resolver 03-conveniente 06-resolver, julgar 08-aplicação</p>
--	--

## Transcrição nº 89

BS

<p>"Seguir um critério [de organização do horário] não é fatalmente submeter-se passivamente a ele. É tê-lo como orientação geral a seguir. /Um professor, na plena</p>	<p>BS nt   sr   ae</p>
---	----------------------------

posse da sua função docente, saberá respeitar o horário, na medida em que ele serve às actividades escolares. Muitas vezes o alterará de harmonia com as reacções do momento, pois uma lição reveste-se de muitos elementos subjectivos imprevisíveis que determinam a alteração do 'currículum' de cada dia. Ainda aqui podemos afirmar com Radice que é ao <b>bom senso</b> do professor e à sua consciência profissional que se deve recorrer em todas as emergências. Ele é o espírito que tudo dinamiza e de que tudo depende." (Soeiro, 1947: 166).	01-determinar 02-reacção 03-servir 05-momento 06-determinar 08-alterar
---	---

## Transcrição nº 90

BS

"No desenvolvimento normal das lições há uma fase ou passo lógico em que o professor se preocupa em fazer aplicar os conhecimentos que expôs, para que não resulte circunscrever à teoria a aprendizagem. /O exercício de aplicação surge pois como elemento necessário ao desenvolvimento da lição, para consolidar praticamente os conhecimentos teóricos expostos. . . . O mestre deve sentir prazer em orientar o trabalho dos seus alunos e em verificar como é que eles aplicam os conhecimentos que lhes ministra. Essa verificação deve fazê-la sobre a forma de exercícios de aplicação, com as seguintes características: (1) pequenos, quando a aplicação se faça no decorrer da lição e compatíveis com a capacidade de execução dos alunos, quando abranjam um tempo lectivo; (2) graduados ou equilibrados em dificuldade para que não caiam num de dois extremos: ou muito fáceis ou muito difíceis; (3) circunscritos ao conhecimento a aplicar; (4) susceptíveis de correcção individual, e, (5) quando contenham perguntas, que estas se façam nos termos já indicados. /Observados estes requisitos, ficará ainda margem ou oportunidade para que o <b>bom senso</b> do mestre procure ajustar o mais possível a teoria à prática e estudar os casos individuais para lhes imprimir a orientação prática mais conveniente." (Loureiro, 1950: 189-192).	BS nt   sr   ae 01-estudar 02-imprimir 03-conveniente 06-imprimir, orientação 08-ajustar
---	--

## Transcrição nº 91

BS

"Tal como sucede a um médico, o professor pode fazer diagnóstico e prognóstico, sobretudo em matéria de provas, quando assume o papel de julgar o aproveitamento presente do aluno e decidir do futuro rumo do aluno. . . . Organizaremos, portanto, provas objectivas de diagnóstico quando queiramos determinar as causas dos erros dos nossos alunos ou das suas reacções negativas de aproveitamento. /Um aluno da 4ª classe, por exemplo, dá muitos erros ortográficos. O <b>bom senso</b> indicará que o submetamos à prova 'cópia e ditado', contendo os mesmos vocábulos, embora em textos diferentes. /O aluno, por hipótese, erra as mesmas palavras na cópia e no ditado: <i>cravão</i> e <i>çabola</i> , em vez de <i>carvão</i> e <i>cebola</i> . /Ouçamos depois, se quisermos, o aluno em conversa que intencionalmente há-de fazer surgir essas palavras e muitas outras de forma a esclarecermo-nos se são defeitos peculiares ao meio em que o aluno vive, se está de posse de erros autênticos ou de faltas de atenção ou de vícios	BS nt   s   ae 01-indicar 06-indicar
--	---

de linguagem, etc. Se não quisermos todavia ouvir o aluno, submetamo-lo a uma prova de redacção subordinada ao tema, por exemplo, 'Os combustíveis e os comestíveis'. /Quer dizer: logo que o professor conheça qualquer insuficiência da parte do aluno, deve diagnosticá-la para poder operar uma correcção. Esta atitude é altamente benéfica para o aluno, porque começa a sentir a aprendizagem mais fácil e mais interessante, visto que, a pouco e pouco, e, o que é mais importante, na altura própria, corrige os seus defeitos." (Loureiro, 1950: 198-200).	
---	--

Transcrição nº 96

BS

"Terminou este trabalho. Pela leitura atenta dos seus capítulos, se poderá concluir que um propósito sobrelevou a todos os outros – vincar os aspectos de Didáctica geral e especial que de qualquer forma contribuíssem para poder justificar os planos de lições à luz das mais modernas correntes da didáctica renovada. . . . Serão perfeitos? A pergunta é ociosa se atendermos a que a perfeição, sobretudo, tratando-se de planos, só pode ser relativa. /Cada professor, conforme o meio em que se encontra, a época em que dá a aula, as qualidades específicas dos alunos, tem uma maneira de ser, particular, que naturalmente influirá na urdidura do esquema, sem sacrificar os passos lógicos da lição. . . . /Como não são planos, só para candidatos a Exame de Estado, mas para Alunos-mestres, Estagiários e até professores do ensino primário, nem sempre o plano é de tempo lectivo. É que uma coisa é o que uma criança ideal pode aprender, outra o que uma criança real pode assimilar. Sendo assim, há planos de lições que terão de ser dados em mais que um tempo lectivo. Tudo depende do <b>tacto pedagógico</b> do professor e das qualidades receptivas dos alunos. /O <b>bom senso</b> do professor resolverá o problema, continuando, em tempos lectivos da mesma categoria, a lição anterior." (Soeiro, 1953: 301).	nt   sr   a  BS 01-resolver 02-resolver 06-resolver  TP 01-tacto 03-pedagógico
---	---

Transcrição nº 97

BS<sup>\*\*\*</sup>

"O professor ou professora das escolas primárias de frequência mista, no ensino e prática de ginástica, separará os sexos, formando grupos ou classes de ginástica do sexo masculino, e grupos ou classes de ginástica do sexo feminino, com a prática da ginástica escolar apropriada a cada sexo e a horas diferentes, tirando do programa geral, para a aplicação nas classes e de cada sexo, os exercícios próprios, que a sua consciência pedagógica, o seu <b>bom senso pedagógico</b> , o seu <b>sentido educativo</b> e a sua competência técnica, entenderem como melhores e mais apropriados a um ou outro sexo." (Tavares, 1957: 49).	BS   [S] nt   s   a 01-entender 03-próprios, melhores, apropriados 06-entender 08-aplicação
--	---

Bom senso: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo

Transcrição nº 69

[BS]

(Fernandes, 1938: 10). Veja TP.

# Habilidade: transcrições com o uso do termo como tal

## Transcrição nº 10

H

<p>"... os psicólogos tratam de analisar os fenómenos da alma para os agrupar, classificar e definir. O educador, partindo dos conhecimentos psicológicos preadquiridos, estuda os meios de desenvolver as faculdades. . . . [que são a] sensibilidade, inteligência, [e] vontade . . . Educados os sentidos, fontes das percepções externas, educado o sentimento intelectual [que distingue a verdade do erro], resta ao pedagogo <b>hábil</b> enriquecer de conhecimentos verdadeiros o espírito de seus alunos." (Affreixo &amp; Freire, 1882: 109-111).</p>	<p>H nt   sr   a 02-enriquecer</p>
--	--

## Transcrição nº 16

H

<p>"Modo individual – É assim denominado aquele [modo], porque cada discípulo recebe directamente do professor, e em separado, as lições. /A vantagem deste modo é grande pois multiplica as relações do professor com o aluno, pondo o preceptor mais em contacto com a inteligência d'aquela, e fazendo-o procurar os meios e processos adequados às forças intelectuais dos discípulos. Este modo é magnífico para o ensino materno, ou para o ensino familiar; um ou dois alunos leccionados por este método, com um professor <b>hábil</b>, poderão fazer espantosos progressos." (Affreixo &amp; Freire, 1890: 158).</p>	<p>H nt   s   ae 02-progressos</p>
--	--

## Transcrição nº 18

H

(Affreixo & Freire, 1890: 250). Veja [P].	
---	--

## Transcrição nº 20

H

<p>"Ninguém contesta na actualidade a possibilidade de uma ciência de educação. Esta considerada em si mesma é uma arte, uma <b>habilidade prática</b> que supõe seguramente outras coisas além dos conhecimentos adquiridos nos livros; a experiência, o <b>tacto</b>, qualidades morais, um certo predomínio do coração, uma verdadeira inspiração de <b>Inteligência</b>. Uma mãe, sem outro guia além do seu coração, é ainda hoje a melhor educadora. Com efeito, a educação não existe sem o educador, assim como a poesia também não existe sem o poeta, i.e., sem uma pessoa que vivifique e aplique as leis mortas existentes nos tratados de educação. /Mas, assim como a eloquência, a retórica e a poesia têm as suas regras, assim como a medicina repousa sobre as leis e teorias científicas, do mesmo modo a educação, antes de ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercem, que a fecundam, por sua iniciativa, por sua dedicação, é uma ciência que os filósofos deduzem das leis gerais da natureza humana, e de que o professor aproveita os resultados da sua experiência [ver Compayré, [188-]]." (Camara, 1902: 7).</p>	<p>H   I   T t   sr   ae 01-guiar 02-guiar 05-inspiração 06-guiar 08-aplicar</p>
--	--



Transcrição nº 26

H

(Leitão, 1903: 36). Veja TP.

Transcrição nº 33

H

"Tendo-me convencido que umas das maiores dificuldades dos alunos de primeiras letras é fazerem hastes curvas harmónicas, e reconhecendo que todos descrevem uma circunferência mais ou menos arredondada, ou um traço curto pouco ondulado, ocorreu-me aproveitar esta tendência geral em crianças e adultos para auxílio na feitura fácil dos símbolos manuscritos da linguagem. Nesse intuito, procurei empregar unicamente a linha em direcção circundante, e a mesma linha recta atravessando a área formada por aquela. /Para os entendidos, esses dois elementos denominam-se circunferência e o seu diâmetro; para as crianças, poderão ser aproximados na figura a um arco e a varinha com que o tangem nos seus folguedos, ou passatempos de recreio. . . . Portanto, com os dois únicos e simples elementos, hão-de ver os senhores professores como sem esforço os seus alunos ficarão, em poucas horas, habilitados a formar e combinar conscientemente os símbolos manuscritos minúsculos, que são os mais empregados. . . . A demonstração do que acabo de expender vai ser esclarecida em poucas palavras. . . . Suponde agora que vos é dado um arco e a sua varinha, ou uma circunferência e o seu diâmetro, para com eles formar os símbolos manuscritos da linguagem denominada latina. Para conseguir o objecto:

(1º) - Retirai o diâmetro da circunferência e fica o símbolo o;

(2º) - Ponde o diâmetro tangente ao lado direito daquela e tereis o símbolo a;

(3º) - Acrescentai para cima outro diâmetro ao do a e tereis o símbolo d;

(4º) - . . .

Munido destas indicações, um hábil professor, numa exposição de duas ou três horas com demonstrações em pedra, transmitirá aos seus alunos – de um a cinquenta – o modo consciente de formar os símbolos gráficos manuscritos da nossa linguagem." (Macedo, 1905: 108-111).

H  
nt | s | sr | a | ae  
02-transmitir  
04-aproveitar

Transcrição nº 39

H

(Leitão, 1913: 28-29). Veja definição TP.

Transcrição nº 44

H

"Parecendo à primeira vista bem fácil a solução do problema do interesse, é, todavia, duma dificuldade extrema. É que não se reduz a prometer prémios aos alunos que se mostram mais aplicados, nem tão pouco a amedrontar com castigos os mais preguiçosos. O interesse, assim suscitado, tem pouco ou nenhum valor; é um interesse superficial, de pouca duração. /Também não consiste na ilustração das

H | I  
nt | s | sr | ae  
01-sábida, inteligente  
02-despertar, excitar,  
orientar

lições à custa de gravuras, de si, por vezes, bem curiosas e interessantes, porque o interesse é ineficaz quando nasce dos próprios objectos. /O que é necessário despertar é esse interesse que liga a observação das coisas agradáveis ou desagradáveis à realidade da vida. E para que isto se consiga, é indispensável entrar em conta com dados variadíssimos e nem sempre de fácil aquisição. É necessário começar por atender a que o interesse varia de criança para criança e, na mesma criança, varia ainda com o seu desenvolvimento. É também evidente que nem todos os objectos têm igual interesse para as crianças, e que um assunto que num momento as interessa muito, pode daí a pouco não lhes merecer interesse nenhum. /De tantas causas de variabilidade do interesse, uma conclusão se nos impõe: é que não há nem pode haver regras metodológicas fixas que devam seguir-se para despertar o interesse. Tudo está no professor. Da sábia e inteligente habilidade com que o professor excitar, orientar e aproveitar a natural curiosidade da criança, dependerá todo o bom êxito deste importante problema." (Lage, [1923?]: 150-151).	04-aproveitar 06-inteligente 07-sábia
---	---

Transcrição nº 47

H

"Sendo de grande valor pedagógico é, todavia, de difícil aplicação o método socrático. Só o bom professor pode colher com tal método bons resultados. Nas mãos dum professor Inábil rapidamente esse método se transforma numa simples catequese, em que predomina a memória em vez da reflexão e do raciocínio. /É preciso evitar que a interrogação socrática se converta num questionário, em que as respostas do aluno comprovam apenas o seu poder de retenção. /A aplicação do método socrático exige que o professor saiba levar o aluno a construir os seus novos conhecimentos sobre aqueles que já possui. É, para isso, necessário saber relacioná-los entre si e evitar todos aqueles que não tenham pontos de contacto com o saber da criança." (Lage, [1923?]: 307-308).	H nt   s   ae 02-levar a 03-pedagógico 08-aplicação (2x)
--	--

Transcrição nº 55

H

"A criação e organização das associações escolares, para que realizem a sua excelente acção educativa, têm de obedecer aos princípios fundamentais da Pedagogia moderna, i.e., que toda a educação deve ser genética, funcional, ou dinâmica e social. /... A associação deve, pois, corresponder a uma necessidade, deve ter a sua origem na vida dos educandos, nas suas aspirações. Se é outorgada pelo mestre, como monarca, arrisca-se a ficar inerte e incompreendida. . . . Qual o modo como se hão-de fundar as associações escolares e pô-las a funcionar? Aproveitando os movimentos espontâneos das crianças, em que estas, sob o impulso de um ideal, pretendem associar-se para a realização de um certo fim concreto. . . . O desejo de comprar um objecto, um jogo, um brinquedo, que, pelo seu preço, não pode cada qual realizar isoladamente, cria-lhes a necessidade de 'juntar o dinheiro' de todos e de formar um grupo, uma associação. /O desejo de realizarem certa	H   TP nt   s   ae 01-tacto, habilidade 02-tacto, habilidade 03-pedagógico 04-aproveitar (2x) 05-tacto, habilidade 06-cumpre
---	---

brincadeira, ou passeio, de relativa duração, cria a necessidade de agrupamento em volta de um 'chefe', 'capitão' ou 'meneur' (fenómeno de cefalização), que incarna a personalização do fim a alcançar. . . .É à <b>habilidade</b> do educador, ao seu <b>tacto pedagógico</b> , que cumpre aproveitar esses momentos psicológicos de entusiasmo, para que a associação escolar deva ser a obra dos próprios educandos. . . ." (Lima, [1930]: 310-311).	
--	--

Transcrição nº 61

H

"Como natural conclusão das várias definições de método e do estudo do esboço histórico que apresentámos, podemos inferir quais são as principais características do conceito actual do método didáctico. /Schmieder . . . [conclui que] 'deve definir-se o método como uma reunião organizada (síntese) de medidas didácticas que se fundam sobre conhecimentos psicológicos claros, seguros e completos, e sobre leis lógicas, e que, realizadas com <b>habilidade</b> pessoal de artista, alcançam sem rodeio o fim didáctico previamente fixado." (Almeida, 1933: 97).	H nt   sr   a 02-alcançar 03-fim didáctico
--	---

Transcrição nº 63

H

"Na acepção geral entende-se por método o caminho mais directo e seguro para descobrir a verdade ou para a transmitir, se ela já está descoberta (Rousselot) . . . o conhecimento dos métodos de ensino é indispensável a todo professor. /A Lógica faz-nos conhecer os métodos a empregar para descobrir qualquer verdade; a Metodologia ou Ciência que estuda os métodos ensina-nos como devemos comunicar, transmitir quaisquer conhecimentos. /Esta Ciência é ainda conhecida pelos nomes de Didáctica (arte de ensinar) ou ainda de Metódica. /Há uma Metodologia Geral, que trata dos métodos a aplicar na transmissão de quaisquer conhecimentos, e uma Metodologia Especial, que diz respeito aos métodos a seguir na transmissão de certos conhecimentos. /A utilidade desta Ciência é indiscutível, o que todavia não justifica a amplitude que muitos autores lhe têm dado, transformando-a em uma Ciência enlabinada de definições e de minúcias analíticas, e para a qual se exige uma nomenclatura extensa e arrevesada. /A importância atribuída aos métodos tem sido por vezes exagerada. . . . não devemos esquecer-nos de que os métodos são meros instrumentos de trabalho, cujo valor depende da <b>habilidade</b> daquele que os emprega." (Pimentel, [1933]: 9-10).	H nt   sr   a 02-habilidade 08-empregar
---	--

Transcrição nº 67

H

(Lima, 1936: 159-160). Veja definição TP.	
---	--

Transcrição nº 72

H

"A arte de ensinar exige do professor, como condição fundamental, um conhecimento seguro, largo e nítido da matéria a ministrar; uma cultura pedagógica específica;	H   [I] t   sr   ae
---	------------------------

conhecimentos da psicologia infantil em geral, e dos alunos a quem ministra o ensino, em particular, e ao mesmo tempo das ciências estreitamente relacionadas com a psicologia: pedologia, metodologia, pedagogia, higiene, etc. – e, em suma, de todas as ciências que permitam ao educador, tanto quanto possível, conhecer a natureza da criança. . . . /O professor necessita [também] de ser paciente, atento e <b>perspicaz</b> – e, sobretudo, <b>hábil observador</b> das actividades e exteriorizações infantis. Não deve ser precipitado nos seus juízos nem apressado a ensinar – e, neste particular, esforçar-se por ser sugestivo, sóbrio na linguagem, nos gestos e nas atitudes. Por outras palavras, esforçar-se por conseguir um perfeito autodomínio, um completo conhecimento de si mesmo: das suas possibilidades para as empregar no momento próprio e dos seus defeitos para os corrigir. / [Finalmente] Para que a acção de quem ensina resulte eficiente há que fazer uma preparação cuidada das lições diárias – sendo de todo útil que essa preparação se não limite aos primeiros tempos de vida prática, mas que se estenda pela vida fora. . . .” (Faria, Ribeiro & Domingues, 1941a: 243-244).	01-observar, conhecer 02-hábil 03-possibilidades, defeitos 05- atentar 07-precipitação, pressa 08-empregar
---	---

#### Habilidade: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo

##### Transcrição nº 1

[H]

“É fácil de sentir de quanto interesse deva ser a leitura das cartas [que aqui se apresentam] relativas à boa disposição e arranjo duma escola; pois são elas a mais segura prova da <b>inteligência e aptidão</b> do director da mesma. /Por elas se pode fazer um devido juízo do seu <b>tino e prudência</b> ; e por isso nunca será demasiado todo o cuidado em nada omitir de quanto possa contribuir para levar os examinadores a formarem um conceito favorável acerca do candidato. . . . O conhecimento da importância e das dificuldades destas provas é que nos incita a adicionarmos aos conselhos já dados na generalidade na primeira parte deste Manual, algumas cartas, que possam ser imitadas.” (Freire & Macedo, 1868: 284).	[H]   I   P   [S] nt   sr   a 01-inteligência 02-aptidão 07-tino, prudência
---	---

##### Transcrição nº 2

[H]

“ ‘Carta dum director pedindo ao Governador Civil que lhe conceda por ajudante um jovem que ele lhe recomenda por suas excelentes qualidades’. . . . não seria eu que chamasse a atenção de V. Ex. sobre este moço, se não tivesse conhecimento da vocação pouco vulgar com que ele abraçou a carreira do ensino, e de quanto tem compreendido bem os importantes deveres de quem se vota a esta profissão. Durante o seu trabalho tenho presenciado que longe de perder o ânimo, ao contrário as dificuldades o estimulam mais; promovendo o adiantamento dos alunos estudiosos, é sobremaneira incansável com os meninos negligentes e atrasados, gloriando-se mais quando vê num destes alunos um pequeno progresso, do que	[H] nt   s   ae 01-paciência, perseverança 02-sabe fazer 06-firme
--	---

quando adverte no adiantamento dos outros. /A sua provada paciência é acompanhada de firme perseverança: indulgente e austero <b>sabe fazer</b> sentir aos meninos quanto o mortificam se se portam mal, e quanto baldado lhes fora tentar reagir com ele." (Freire & Macedo, 1868: 291-292).	
---	--

## Transcrição nº 6

[H]

"Leitura auricular – O professor dá os elementos fonéticos duma palavra e os discípulos agrupam-nos em sílabas e estas em palavras. O mestre pratica primeiramente este exercício diante dos alunos para que o compreendam; e depois os leva a por si mesmos o fazerem." (Cirne, 1877: 10).	[H] nt   s   a 02-levar a
---	---------------------------------

## Transcrição nº 9

[H]

<p>" — Quando dizemos 'ninho', o que se ouve primeiro é ' n ' ; pergunto agora o que se ouve em seguida?</p> <p>— Em seguida é ' i '.</p> <p>— E quando se pronunciam ambas sem interrupção, o que se ouve?</p> <p>— Ouve-se 'ni'.</p> <p>Em seguida o professor escreve a letra na pedra, e os alunos repetem-na também, escrevendo tantas vezes quantas for necessário. /Depois, por processo idêntico, <b>faz com que</b> as crianças decomponham, analisem, escrevam e expliquem as palavras que estão na primeira página do seu primeiro livro. /O método interrogativo ou socrático activa a inteligência a um ponto que deve fazer admirar o professor, e recompensa-o grandemente da paciência que deve exercer durante as primeiras semanas. Importa com efeito não passar rapidamente sobre os elementos. A criança não ficava bem certa do que julgava saber, hesitaria e o professor teria que voltar de novo ao princípio das lições. Nestes primeiros exercícios perder, ou antes, usar tempo, é ganhá-lo." (Rodrigues, 1880: 24-25).</p>	[H] nt   s   a 01- paciência 02-Faz com que 06-paciência 07-paciência 08-exercer
---	--

## Transcrição nº 14

[H]

(Affreixo & Freire, 1890: 156). Veja P.	
---	--

## Transcrição nº 29

[H]

"É necessário muito cuidado para não resfriar o gosto da criança com procedimentos <b>desastrados</b> . /Algumas vezes ela, cheia de entusiasmo, há-de meter-se a escrever uma palavra mais saliente, ou por estar em voga, ou por se lhe ligar certo espírito; e também lhe acontecerá que não chega a dar conta do seu intento, e põe no quadro uma trapalhada qualquer. A atitude dos circunstantes então não deve ser de censura nem de troça. . . . O procedimento contrário ao que acabamos de aconselhar (e é esse o mais frequente a tomar-se) daria o resultado de que a criança, desgostosa e vexada, em outras ocasiões fugiria a experimentar o que sabe, perdendo assim a	[H] nt   s   ae 02-desastrados 03-proveitoso 04-proveitoso 05-então 06-deve ser 07-cuidado
--	---

ajuda dum estímulo muito proveitoso." (Freitas, 1905: 33).	08-estímulo proveitoso
--	------------------------

Transcrição nº 31

[H]

"A linguagem humana é formada por sons glóticos provocados pela expiração, e por articulações adjuntas, antepostas e pospostas, dos lábios, dentes, língua, céu da boca e canais nasais. /Por convenção, esses sons, e articulações, são representados por símbolos gráficos que denominaram letras, divididas em dois grupos: soantes e consoantes, cujo nome e valor só podem ser conhecidos pelos que aprendem, quando exemplificados por <b>pacientes</b> professores, emitindo-os aos seus alunos, até à repetição correcta." (Macedo, 1905: 5-6).	[H] nt   s   ae 02-até à 08-exemplificar
---	---

Transcrição nº 32

[H]

"É aqui a ocasião propícia de dar conhecimento aos alunos do som menos acentuado das soantes, que eu denomino som esvaecido, som que ocorre indiferentemente antes ou depois de outras soantes bem acentuadas. /As soantes esvaecidas podem aparecer na dicção sozinhas; podem vir em junção com outras formando partículas conhecidas por ditongos; ou ainda podem vir no começo, no meio e fim dos vocábulos. . . . Este assunto poderia comportar grande desenvolvimento, mas é mais da competência de quem ensina, do que de quem lembra a necessidade do seu conhecimento perfeito para a boa leitura. Portanto, a boa dicção dos sons esvaecidos, pelos alunos, depende simplesmente dos <b>bons officios</b> dos professores, exemplificando esses sons nos vocábulos esparsos no vasto repositório dos exercícios, que fazem parte do corpo deste <i>Methodo</i> ." (Macedo, 1905: 80-84).	[H] nt   sr   ae 02-bons officios 08-exemplificar
--	--

Transcrição nº 60

[H]

"Nem sempre o método teve a mesma importância ou foi considerado como elemento essencial da educação. /Na Idade Média, o método de ensino foi desprezado; o mais importante nessa época era que os alunos dominassem a matéria, quase sempre por meio da memória. O professor não tinha preocupações metodológicas. O aluno precisava de aprender? Obrigava-se, por meio de castigos e de outras práticas, já totalmente banidas da escola primária, a decorar e a reter na memória o que se tinha como principal sobre a matéria de ensino. /No século XVII, apareceram os fundadores dos métodos experimental e racionalista, Bacon e Descartes, e os grandes didácticos Ratke e Coménio. /Os primeiros criaram os métodos, mas não lhes deram a feição didáctica indispensável ao ensino; os segundos sistematizaram-nos e procuraram aplicá-los à educação da criança, de harmonia com o seu desenvolvimento. Quer dizer, introduziram-lhe, de certo modo, o factor psicológico. /O século XVIII, o século da educação, trabalha no aperfeiçoamento do método. Eleva, mesmo, ao exagero a concepção do seu valor. Pretende-se que o aluno não exerça nenhum esforço na aprendizagem das lições e, assim, concorre-se para que	[H] nt   sr   ae 02-vivificador 08-vivificador
---	---

todo o trabalho espiritual se converta num jogo. O resultado deste modo de ensinar é o mestre passar a ser um autómato ao serviço do método. Ora o método é sem dúvida um fundamento essencial de toda a espécie de instrução; mas é preciso também não esquecer que o professor é o elemento <b>vivificador</b> do método e, por conseguinte, o mais importante factor do ensino." (Almeida, 1933: 93-94).	
---	--

Transcrição nº 62

[H]

*Do professor depende o bom êxito do método. Com efeito, o mestre é o elemento <b>electrizante</b> de toda a instrução. O interesse da criança nasce precisamente da forma de exposição e de trabalho do professor. Este deve, antes de tudo, captar, prender a atenção dos seus educandos. Consegui-lo-á, procurando ser claro, falando uma linguagem expressiva, imprimindo entusiasmo às lições e, especialmente, trabalhando e agindo com as próprias crianças." (Almeida, 1933: 99).	[H] nt   sr   ae 02-electrizante, forma de
---	--

Transcrição nº 94

[H]

*Vários autores dos que temos vindo a seguir apresentam-nos uma variante [da forma habitual de utilizar o 'método da leitura comentada' aplicado ao ensino da História] . . . , que aconselham por ser mais prática e de mais imediatos resultados, pela actividade a que obriga os alunos, que terão, antes de mais, de trabalhar por si, servindo o comentário do professor apenas para aclarar ideias mal concebidas ou deficientemente assimiladas. Assim, os alunos começam por preparar a análise de um texto de história que se lhes apresenta; procuram no dicionário a explicação das palavras cujo sentido ofereça dúvidas ou se não conheça; formulam perguntas que o texto sugira e que pelo seu próprio estudo dispensam; compõem um quadro sinóptico muito reduzido que permita de um golpe de vista abarcar o essencial da matéria histórica (L. Verniêrs, <i>Metodologia da História</i> [referência no original]). /Esta modalidade foi defendida e está a seguir-se nas escolas em que o programa se desenvolve em tarefas escolares, projectos práticos, cumpridos por grupos de homogêneo desenvolvimento e de interesses semelhantes. O professor é quem diz a última palavra, mas sempre em função das necessidades dos alunos e como complemento do seu próprio estudo. A intervenção daquele limita-se, assim, como referiu o autor citado, 'a <b>tactear</b> o grau de assimilação, a responder às perguntas que lhe façam ou, melhor ainda, a <b>suscitar</b> a explicação dada pelos próprios alunos e depois a coordenar os novos conhecimentos adquiridos e relacioná-los com os anteriormente assimilados'." (Ferreira, [1953?]: 466-467).	nt   s   a  [H] 02-suscitar  T 01-tacto 03-o grau de 05-tacto 08-aplicar
--	---

# Inteligência: transcrições com o uso do termo como tal

## Transcrição nº 1

(Freire & Macedo, 1868: 284). Veja [H].

## Transcrição nº 7

"Disciplina é o conjunto de meios destinados a manter na escola a ordem, harmonia entre os alunos e regularidade do ensino. /Obtém-se por meios gerais e particulares. /Os gerais fundam-se na afeição dos alunos entre si e pelo professor; – na razão, pela qual os alunos devem ser sempre movidos, para nela verem a verdadeira autoridade, à qual prestarão obediência; – na emulação bem entendida, i.e., sem inveja ou ódio: premiando-se, para a promover, antes os frutos do trabalho e bom comportamento, do que os da inteligência. /Os meios particulares dependem dos casos especiais que se derem, e só um professor **inteligente** e bondoso os pode empregar. /Os castigos corporais são reprovados pela razão e pela moral." (Baganha, 1878: 17).

I  
nt | sr | ae  
01-inteligente  
02-inteligente  
03-especiais  
05-inteligente  
08-empregar

## Transcrição nº 20

(Camara, 1902: 7). Veja H.

## Transcrição nº 23

(Leitão, 1903: 6). Veja [TP].

## Transcrição nº 39

(Leitão, 1913: 28-29). Veja definição TP.

## Transcrição nº 41

"Para fazer um 'chalet' ou qualquer casa de singela construção, conduz-se a criança a reproduzir modelos dados, fornecendo-lhe para isso material convenientemente adequado, como são as planificações de várias construções que se encontram à venda, e às quais, como nas construções dos sólidos geométricos a que a criança está habituada, ela terá de fazer devidamente as dobragens e a colagem. Outras vezes, porém, a criança produzirá modelos seus e executá-los-á a seu gosto, conforme o seu desenvolvimento e aptidões, ganhas na prática dos exercícios desta natureza a que tem procedido nas construções dos sólidos. /A criança, nestes últimos exercícios, terá, pois, de determinar a forma geométrica de cada parte do modelo que pretender produzir, representando-a primeiramente por meio de traços, à simples vista ou por justaposição de formas geométricas, adaptáveis, que para tal se ponham já à sua disposição. E até as mais simples as pode já determinar por construção rigorosa, pois já sabe servir-se da régua, do esquadro, do compasso, do transferidor, e medir

I  
nt | s | ae  
01-inteligente  
02-inteligente,  
tirar vantagem,  
conseguir  
03-vantagem  
07-incalculável



ângulos, construí-los, levantar perpendiculares, etc. Depois recorta e executa. /Estes exercícios de construções são, por assim dizer, a concretização do desenho, e deles pode tirar incalculável vantagem o professor **Inteligente**, como jamais o conseguirá por meio de traços sem expressão, em papel quadriculado, copiando outros traços, constrangidos em idênticos quadradinhos, dos compêndios." (Robertes, [1919?]: 39-40).

Transcrição nº 44

I

(Lage, [1923?]: 150-151). Veja H.

Transcrição nº 50

I

(Vasconcelos, 1923: 107-109). Veja [S].

### Inteligência: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo

Transcrição nº 21

[I]

"Mas para ensinar [a instrução cívica] assim [ou seja, procurando nem fazer apologia nem fazer demolição das entidades e dos partidos], dizem, é necessário que o professor disponha de **tacto**, reserva, moderação e **discernimento**, sob pena do seu ensino produzir mais mal do que bem. /Seguramente que assim é. Mas qual será o ramo de ensino primário que não exige esse **tacto**, esse **discernimento**, essa reserva? Que restaria dos programas oficiais se se excluísse deles todas as matérias cujo ensino confiado a espíritos acanhados e apaixonados se tornaria perigoso? História ou geografia, moral ou religião, língua pátria ou qualquer ciência, tudo pode, assim como a instrução cívica, tornar-se mais nociva do que útil, se é ensinada por maus espíritos, por maus métodos e com más tendências." (Camara, 1903: 94).

[I] | T

t | sr | ae

01-tacto, discernimento

02-produzir

03-mal, bem

05-tacto

06-tacto, discernimento,  
reserva, moderação

07-reserva, moderação

08-ensinar assim

Transcrição nº 28

[I]

"Mas vamos ao que mais importa – o modo de pôr em prática o meu método: Ditar para o aluno escrever. É em que se resume tudo. Claro que o mestre não vai ditar como para alunos que já têm prática deste exercício. /Dita muito pausadamente, cada palavra por sua vez, acentuando bem as sílabas e letras todas; depois da mesma palavra, cada sílaba em separado, fazendo a pausa suficiente, para que o aluno vá escrevendo ou compondo com letras móveis, interrogando-o a miúdo para que ele, antes de escrever ou colocar a letra, a pronuncie, certificando-se deste modo da sua atenção, e vendo se compreende." (Lobo, 1904: 130-131).

[I]

nt | s | a

01-vendo

Transcrição nº 42

[I]

<p>"Um método falha por completo, se não possui maleabilidade, e se converte num rígido código a que alunos e mestres têm de obedecer, impondo taxativamente prescrições categóricas, 'mandando ou proibindo' a mesma coisa a todos, sem respeito pela individualidade de cada qual, pelas tendências pessoais, pelos casos sempre novos que a cada momento emergem da vida! /O método é como um remédio, que embora a base das drogas que se mistura seja a mesma, modifica-se, todavia, quanto às proporções, conforme os temperamentos, conforme os doentes a que se aplica. Só assim pode dar resultados...[reticências presentes no texto original] /Para obter uma aplicação eficaz dum método é forçoso que perante o caso concreto intervenham toda a nossa <b>perspicácia</b> e <b>penetração</b> psíquica, toda a nossa vigilância, todos os nossos recursos de observador e de sabedor da natureza das coisas e dos seres. /Quer isto dizer que nada de há firme, de fixo na Metodologia? Pelo contrário. A Metodologia, o Método tem os seus princípios baseados na Psicologia humana, na Sociologia, Filosofia, mas como o objecto (ciências) e o sujeito (ser humano) a que se aplica, são variáveis, diversos, cambiantes, oferecem tonalidades e às vezes são imperfeitamente conhecidos, ele tem de ser tão maleável, tão moldável, elástico quanto possível." (Lima, 1921: 367).</p>	<p>[I] nt   sr   ae 01-observar, saber 02-eficácia 05- perspicácia, penetração 08-aplicar</p>
--	---

## Transcrição nº 48

[I]

<p>"Durante muitos e muitos anos, e na maior parte dos países, se errou em matéria de trabalhos manuais; e isto em resultado de preocupações puramente teóricas. . . . /Mas, no próprio trabalho manual educativo, não se deve pretender atingir o óptimo, o suprasumo do bom e do perfeito, desdenhando sistematicamente, ou desistindo, quando só se pode obter o razoável. Assim como não devemos preocupar-nos demasiado com teorias que esterilizem a acção. . . . Os programas mirabolantes só servem para nos iludirmos mutuamente, nunca se cumprem, e o que deles se faz, é quase sempre mal feito, por desconexo. Quando se tenha de dar cumprimento a preceitos, em que o legislador nem sempre se tornou compreensível, sucede, por vezes, que o trabalho resulta estéril e aborrecido para o próprio professor. . . . /Os programas oficiais apenas se deveriam, a meu ver, compor dumas instruções pedagógicas gerais, completadas por outras instruções, mais ou menos circunstanciadas, segundo os casos, dadas pelos respectivos inspectores, a quem os seus professores sujeitariam os planos e projectos de lição. Só assim, em ampla liberdade, e numa livre comunhão de esforços, se poderiam desenvolver iniciativas e fazer um trabalho manual útil, económico e verdadeiramente apropriado a um país, tão regionalmente diferenciado, como o nosso. O programa é, pois, até certo ponto, cada professor; uma vez que esse professor possua a verdadeira compreensão da sua missão social e tenha a preparação pedagógica necessária, e tenha <b>penetrado</b> o fundo, o espírito dos trabalhos manuais, pondo de parte exibicionismos e preconceitos, para só se preocupar do desenvolvimento integral dos seus alunos –</p>	<p>[I] nt   sr   ae 01-penetrar, interpretar 04-tirar partido 08-interpretar</p>
---	--

educando e ensinando. Todo o trabalho muscular, de produção, de deslocação de objectos e de modificação da matéria, de que se possa tirar partido para fins instrutivo-educativos, é trabalho manual educativo, e tanto melhor, quanto melhor seja **interpretado** o espírito dos trabalhos manuais, e seguido com alma e entusiasmo pelo professor." (Lemos, 1923: 18-20).

Transcrição nº 72

[I]

(Faria, Ribeiro & Domingues, 1941a: 243-244). Veja H.

Transcrição nº 86

[I]

"Não obstante o grande valor didáctico do método de projectos, muitos inconvenientes lhe são também atribuídos. . . . Diz-se [por exemplo] que com o método de projectos não pode garantir-se a aquisição de todo o saber julgado indispensável a todas as crianças da Escola primária e que nem os conhecimentos podem ser adquiridos pela ordem lógica que os liga. Não compreendem, os que tal objecção fazem, como por meio de projectos, na maior parte das vezes concebidos livremente pelos alunos, possa fazer-se adquirir, da maneira mais conveniente, o mínimo de saber que é de obrigação. Entendem que só por mero acaso, muito difícil de dar-se, os projectos propostos nos termos do método, conterão a matéria necessária e suficiente para o ensino que se impõe em relação a cada disciplina. /Para que esta objecção possa ter cabimento, teremos de admitir que o método não é aplicado com o rigor e saber que exige. Porque, quando bem **interpretado**, estes inconvenientes que lhe atribuem, não são justos. /Com efeito, ao falarmos da intervenção do professor na proposição dos projectos, e das transformações operadas por estes na Escola, indicamos como o professor evitará os inconvenientes que aqui são apontados. . . . De resto, um professor competente, poderá dar, por assim dizer, todos os conhecimentos que quizer a propósito de qualquer projecto. Portanto, quando os inconvenientes apontados se verificarem, deverá condenar-se o professor e não o método. . . . Sem pretendermos ir procurar desculpas em mal alheio, mas somente com o fim de esclarecer, diremos: quantas vezes, ao expor assuntos muito simples, o professor divaga a ponto de perder o fio ao discurso e ter de perguntar: 'em que ponto iam os nós'? E deveremos, por isso, condenar a forma expositiva? Não. Neste caso quem deve ser condenado é o professor, por não saber fazer bom uso da forma que adoptou. Pois com o método de projectos sucede coisa idêntica. Quase todos os inconvenientes que lhe apontam, devem ser tidos por defeitos de aplicação." (Lage, 1945: 92-94).

[I]

nt | sr | ae

01-interpretar

02-interpretar, bom uso

03-inconvenientes

04-a propósito

08-aplicar (2x)

Transcrição nº 98

[I]

"O ensino e execução da técnica da ginástica escolar feminina, está hoje entregue a competentes e distintas professoras, especializadas para tal ensino, com a mais fina

[I] | S

nt | sr | a

acuidade e visão de educadoras, perscrutando com o seu fino senso pedagógico a relativa possibilidade física das suas alunas; quais as danças infantis e regionais, cuja prática e fundo educativo, possam ser consideradas culturais, e da melhor índole educativa, na formação do carácter." (Tavares, 1957: 109).	01-perscrutar 02-possível 03-relativa, culturais, melhor 06-considerar
--	---

Prudência: transcrições com a definição do termo

Transcrição nº 5 definição P

"Três qualidades essenciais deve ter o professor para o bom desempenho do magistério: vocação, modéstia, <b>prudência</b> . A vocação é uma aptidão natural para exercer as funções de professor. A modéstia é o comedimento nas acções externas, grande moderação em olhar, e recato em todas as acções, palavras, etc. /A <b>prudência</b> é uma virtude que governa e regula nossas paixões. A <b>prudência</b> dirige nossa alma a encontrar o melhor fim e a pôr em acção os meios necessários para chegar a ele. Estas três qualidades, que o professor deve possuir, são a base para que ele possa obter bom resultado na sua escola, e, ao mesmo tempo, modificar d'alguna sorte o enfadonho mister de professor primário." (Sá, 1870: 4).	definição P t   sr   ae 01-encontrar 02-chegar a 03-paixões, melhor 06-governa, regula, dirige 07-governa, regula
--	---

Prudência: transcrições com o uso do termo como tal

Transcrição nº 1 P

(Freire & Macedo, 1868: 284). Veja [H].
---

Transcrição nº 4 P 2º

"Haja pois toda a solicitude em estudar a índole de cada aluno, e em vista desta assim se haverá o mestre com vantagem com cada um, sendo que [no que concerne à disciplina] para com este são de grande efeito as advertências oportunamente dadas, enquanto para com aquele só surte resultado um castigo mais ou menos rigoroso. Assim a <b>prudência</b> do mestre será sempre a sua guia; porque quantos mais raros e merecidos forem os castigos, tanto maior será a influência destes." (Freire & Macedo, 1868: 315-316).	P nt   s   ae 01-estudar, guia 02-efeito, resultado 03-oportuno, mais ou menos 06-guia 07-estudar
--	---

Transcrição nº 8 P

"Há crianças com vícios, defeitos e más propensões. /O professor precisa ter muita <b>prudência</b> e critério para escolher, a fim de os debelar, a brandura ou a rigidez. /Os principais defeitos das crianças são: descomedimento; loquacidade; inconstância. Os meios que o professor deve empregar para os corrigir dependem do temperamento	P nt   s   ae 01-prudência, critério 02-debelar
---	--

da criança. . . ." (Baganha, 1878: 20)	03-prudência, critério 06-critério, escolher 07-prudência 08-empregar
--	--

## Transcrição nº 12

P

"Todos os professores conhecem alguns casos de alunos que, nas tardes de Verão, se manifestam em um tal estado de sonolência, que caem adormecidos de suas bancadas. Se os despertam ficam desatentos. /Seria crueldade obrigar uma criança, em tal estado, a prestar atenção ao ensino; seria irregular mandá-lo sair da aula. Ou o caso é isolado, e deixa-se dormir o aluno que não pode acompanhar os condiscípulos, ou o estado se manifesta na generalidade dos alunos, e neste caso convém recorrer a uma mudança de exercício, à ginástica, ao canto coral, etc. O professor tem, para estas ocasiões, o <b>prudente arbítrio</b> da alteração do horário." (Affreixo & Freire, 1890: 139).	P nt   s   ae 03-crueldade, irregularidade, convém 06-mandar, deixar, arbítrio 07-prudente 08-alteração
---	---

## Transcrição nº 13

P

"Em geral são os poderes do Estado que fazem os programas. . . . Em regra o programa do governo tem de ser revestido por muitas minudências que só a prática do ensino sugere. /Mas a mais importante missão do professor, a este respeito, é a segmentação do programa em lições e depois em grupos de lições, que formem a repetição sistemática do que se vai ensinando. E aqui convém muito recomendar, que seja o professor <b>prudente</b> em dispor a extensão das lições, de modo que sempre seja possível ao aluno estudá-las, e ao professor explicá-las e fiscalizar o seu ensino, realizando os exercícios práticos correspondentes." (Affreixo & Freire, 1890: 155).	P nt   s   ae 01-prudente 02-possível 03-convém 06-dispor 07-prudente
---	---

## Transcrição nº 14

P

"Os processos de ensino são os meios empregados nas lições, para melhor <b>convencer</b> da verdade aos alunos, como as analogias ou comparações, a intuição ou facilidade natural de perceber o que se vê, etc. /Os mais usados do processo de ensino são: /(1) Analógicos, em que o professor, para transmitir os conhecimentos, usa mais frequentemente de comparações. . . . Assim procure sempre o professor primário quando não puder, como nas ciências naturais, fazer observar os próprios fenómenos, procurar exemplos bem semelhantes e claros daquilo que pretender que os alunos compreendam. /(2) Intuitivos, nos quais o professor exercita de preferência os sentidos dos alunos. Estes processos são dignos de lugar importante no ensino	nt   sr   a  [H] 02-convencer 08-empregar  P 01-em vista 02-possível
--	--

real e instrumental, i.e., nas doutrinas, em que os exercícios práticos com os objectos à vista são a alma e a vida da aula. Mas no desenvolvimento moral nem sempre é possível este processo e só o <b>prudente arbítrio</b> do professor em vista do seu material escolar pode optar por um dos dois processos." (Affreixo & Freire, 1890: 156).	03-possível 06-arbítrio, optar
--	-----------------------------------

Transcrição nº 17

P

<p>"[Aquando da aprendizagem dos tempos verbais] Tenha-se outro quadro na aula assim disposto:</p> <p style="text-align: center;"><b>TEMPOS</b></p> <p style="text-align: center;">De agora – Presente</p> <p style="text-align: center;">De ontem –Passado ou Pretérito</p> <p style="text-align: center;">De amanhã – Que há-de vir ou Futuro</p> <p>E com este quadro à vista, seguem os exercícios de conjugação:</p> <p>Professor: Diga o verbo estar no tempo presente (aponta no quadro).</p> <p>O aluno reflecte, que o tempo de <i>agora</i>, relacionado com os pronomes pessoais, dá a locução: <i>eu agora</i>; e completando a frase com o verbo, dá: <i>eu agora estou</i> <sup>(1)</sup>. E responderá:</p> <p style="text-align: center;"><b>ESTOU</b></p> <p style="text-align: center;">...</p> <p><sup>(1)</sup> Fica ao <b>prudente critério</b> do professor a cultura do senso intelectual dos alunos, como se tem explicado. Se estes trabalhos têm antecedentes pedagógicos, bem estabelecidos, darão bons resultados; no caso contrário, serão inúteis, como edificio leve em areia movediça." (Affreixo &amp; Freire, 1890: 202).</p>	<p>P</p> <p>nt   sr   ae</p> <p>01-critério</p> <p>02-cultivar</p> <p>03-bons, inúteis</p> <p>06-critério</p>
---	---

Transcrição nº 67

P

(Lima, 1936: 159-160). Veja definição TP.
---

Transcrição nº 99

P

<p>"A lição [de ginástica escolar primária] subordina-se ao programa geral de quaisquer estudos ou actividades, superiormente elaborado e determinado. /A lição reveste-se de responsabilidade pedagógico-profissional, pelo que apenas deve ser confiada a autênticos professores, e na exiguidade destes, a pessoas de cultura pedagógica e o mais possível instruídas e cultivadas (monitores) para que façam uma ideia</p>	<p>P   T</p> <p>nt   sr   a</p> <p>01-tacto</p> <p>03-o melhor</p> <p>07-prudência</p>
--	--

aproximada da especialidade de ensinar ginástica, tacteando com prudência a missão do ensino, e fazendo este o melhor possível, sob a orientação amiudada dum técnico superior do ensino ou da especialidade, ou dum professor diplomado oficialmente para o ensino." (Tavares, 1957: 117-118).	
---	--

Transcrição nº 100 P

(Tavares, 1957: 123-124). Veja [TP].
--------------------------------------

**Prudência: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo**

Transcrição nº 3 [P]

* 'Carta de um professor a outro que fora um de seus antigos discípulos, indicando-lhe os defeitos que todo o professor deve empenhar-se em evitar'. . . . Sem que seja cegamente rotineiro, [o professor] deve fugir de seguir indistintamente todos os novos métodos de ensino, sem primeiro os ponderar. Só depois de madura reflexão escolherá o que mais garantias lhe der de próspero resultado, e debaixo deste ponto de vista ou o seguirá na totalidade ou aproveitará dele só o que a sua razão lhe mostrar aproveitável: e assim livrará seus discípulos dos embaraços provenientes duma infundada inovação no método de ensino." (Freire & Macedo, 1868: 307).	[P] nt  sr   ae 02-evitar 03-próspero 04-aproveitar (2x) 06-escolher 07-ponderar, reflexão
--	--

Transcrição Nº 18 [P]

"A história sagrada há-de ensinar-se com gravidade e <b>circunspecção</b> ; mas sem divagações. O professor, ou não deve ensinar estas disciplinas, ou o fará de modo que, sem se tornar catequista religioso, também não ataque as crenças e afectos, que as crianças beberam com o leite. . . . /Com estas considerações o professor <b>hábil</b> empregará no ensino da história sagrada os mesmos processos, que na história pátria. . . . De resto não esquecerá obedecer a duas condições capitais – <b>circunspecção</b> e muita <b>circunspecção</b> ." (Affreixo & Freire, 1890: 250).	nt   s   ae  H 01-habilidade 02-habilidade 03-habilidade 06-habilidade 08-empregar  [P] 01-circunspecção (3x) 03-divagações 07-circunspecção (3x)
---	---

Transcrição nº 19 [P]

<p>"Considerando, por último, as condições de eficácia estabelecidas acerca das recapitulações são elas evidentes. As recapitulações são altamente úteis em pedagogia, mas não-de ser <i>sensatas</i>. O professor, ao prescrevê-las, jamais deve perder de vista a complexidade do seu objecto, a sua extensão e a distância a que estão do momento em que foram adquiridos os seus elementos componentes. Por outro lado, se em relação a quaisquer recomposições urge sejam essenciais e completas, muito mais devem revestir estas qualidades as recapitulações. Por via delas, há-de exigir-se, no aluno, apenas a noção de conjunto acerca do objecto total da recapitulação; e, daí, o extremo cuidado que deverá haver, por parte do professor, ao verificar por meio de interrogações o valor da recapitulação, em pôr constantemente de parte minúcias que a memória não pode reter, circunstâncias insignificantes que em nada concorrem para dar à impressão do conjunto, especializações impertinentes que tantas vezes servem apenas para pôr em relevo o pedantismo do interrogador. Em suma, a recapitulação é um poderoso instrumento pedagógico, mas há-de ser <i>sensatamente</i> manejada; no caso contrário, longe de ser benéfica, será um elemento perturbador." (Coelho, [1900?]: 152-153).</p>	<p>[P] nt   s   ae 02-eficácia 03-útil, benéfica, perturbador 06-prescrever 07-não perder de vista, cuidado 08-manejar</p>
---	--

Transcrição nº 25

[P]

<p>"... a atenção [da criança] varia com as horas do dia, com os dias da semana, com o intervalo que separa o trabalho e as refeições: – é mais intensa na classe da manhã do que na da tarde, durante as primeiras horas do que durante as últimas. /De forma que um educador <i>circunspecto</i> deverá ter em conta todas estas diferenças para regular a ordem dos estudos – marcando, por exemplo, os exercícios mais difíceis para o princípio da classe e os mais fáceis para o fim, etc." (Leitão, 1903: 35).</p>	<p>[P] nt   s   sr   ae 03-ordem 06-regular 07-ter em conta</p>
---	---

Transcrição nº 40

[P]

<p>"[Ensino ocasional: seu objecto conforme as diversas estações do ano'] Muito variado este objecto. Apenas daremos indicações ligeiras, sem mais do valor do que o de sugestões. O professor <i>reflectido</i> completará ou modificará convenientemente tendo em atenção as suas circunstâncias e as necessidades seu ensino." (Castilho, imp. 1916: 154).</p>	<p>[P] nt   sr   ae 03-conveniente 06-modificar 07-reflectido, tendo em atenção 08-completar, modificar</p>
---	---

Transcrição nº 45

[P]

<p>"Por mais sábia que seja a escolha dos conhecimentos a ministrar e mais conveniente a ordem por que sejam ministrados, esses conhecimentos só terão valor educativo e só se tornarão utilizáveis, quando sejam bem ensinados. E para que possa dizer-se que o ensino foi bem feito, é necessário ter-se verificado que os conhecimentos adquiridos tornaram o indivíduo apto a agir por si e a saber</p>	<p>nt   s [TP]   sr [P]   ae  [P] 03-convém 06-escolha</p>
---	--



<p>compreender as acções dos outros. . . . /Quanto a processos de ensino, não deve o professor deixar-se influenciar por opiniões estranhas; deve antes experimentalmente <b>certificar-se</b> dos que mais lhe <b>convêm</b>. Aqueles com que melhores resultados colher serão para si os melhores. / É que os processos valem o que vale o professor. Um bom processo nas mãos de quem o não saiba aplicar não tem valor e pode, até, ser prejudicial ao ensino. E pelo contrário, um processo considerado geralmente como mau pode, nas mãos de um bom professor, dar óptimos resultados. /Não se pode, por isso, indicar o processo que o professor deva utilizar em cada operação didáctica. Só a ele pertence a sua escolha. /Quantas vezes o professor se propõe adoptar um determinado processo que julga apropriado, e se vê depois forçado, durante a lição, a abandoná-lo para recorrer a outro bem diferente? Assim, por exemplo, para dar uma lição de gramática julgou suficiente o livro de leitura. Mas em certa altura, <b>reconhecendo</b> que a criança papagueava regras que não compreendia, mandou-a ir escrever no quadro preto diversas frases em que essas regras tinham aplicação. <b>Variou</b> assim de processo." (Lage, [1923?]: 164-166).</p>	<p>07-certificar</p> <p>[TP]</p> <p>01-reconhecer</p> <p>05-reconhecer</p> <p>06-variou</p> <p>08-variou</p>
--	--

**Senso: transcrições com o uso do termo como tal**

Transcrição nº 43

S

<p>"A 'forma' expositiva consiste em ensinar por meio de narrações, dissertações, prelecções, discursos, ou, como quer Braun, 'por meio de exposição não interrompida' ou 'forma' acroamática, que significa 'escutar para se instruir'. . . . Exige, portanto, vários requisitos: (1) A exposição deve estar, não só quanto à 'forma' como quanto ao assunto, de harmonia com o grau intelectual dos alunos. O professor deve ter o <b>senso pedagógico</b> de procurar estar sempre ao nível intelectual dos seus ouvintes, não sair nunca do horizonte mental dos seus discípulos (idade, conhecimentos, forças fisiológicas, estéticas, intelectuais e sociais). . . ." (Lima, 1921: 398-399).</p>	<p>S</p> <p>nt   s   ae</p> <p>01-senso</p> <p>03-nível, horizonte</p> <p>07-senso</p>
--	--

Transcrição nº 52

S

<p>"Toda a lição para ser verdadeiramente fecunda deve fazer-se em obediência a um plano antecipadamente estabelecido. . . . A condução da lição segundo um certo número de estádios [todavia] não peia nem mecaniza os movimentos do professor, já porque se não trata de uma rotina fria e formalística; mas de um caminho didáctico natural e lógico, já porque o verdadeiro educador domina sempre a norma pela qual educa. /E a lição de leitura, sendo, muito embora, uma pauta qual a concebemos, vasto campo deixa ainda à iniciativa e <b>senso profissional</b> dos professores: cumpre-lhes talhar as unidades ideológicas que hão-de constituir trabalho do dia, e determinar o tempo de demora em cada um dos estádios, regulando-se pelo</p>	<p>S</p> <p>nt   s   sr   ae</p> <p>01-senso, regular-se</p> <p>02-levantar, pôr em luz</p> <p>03-oportunidade, importância</p> <p>04-a propósito</p> <p>05-demora, oportunidade</p> <p>06-iniciativa, talhar,</p>
--	--

<p>desenvolvimento psíquico dos educandos e pela natureza do assunto. /Longe de se deixar meter o professor numa rede cujas malhas lhe transtornem os movimentos, procura-se, muito ao contrário, dar-lhe um plano racional cheio de vibração e de vida, e sem o qual se nos afigura que a lição não deixará os domínios do puro empirismo, inimigo máximo da pedagogia educativa. /E nem este plano – que é para o ensino regular ou ordenado – impede, como facilmente se compreende, o ensino ocasional, que se faz a propósito de um lápis que cai ou de uma porta que se abre, de um livro ou de uma palavra, de uma pergunta de um aluno ou duma resposta doutro. Tal ensino está fora da alçada da norma preestabelecida, sem que por isso o bom professor deva desdenhá-lo, esquecendo que ele é uma fonte de interesse e de vida para as classes, e que desampará-lo equivale quase sempre a perder uma ocasião maravilhosa de desfazer dúvidas, desalojar erros e semear promitentemente. Só para o ensino concatenado, feito segundo um plano prévio, é que a obediência da lição de leitura a um certo número de estádios tem consideráveis vantagens educativas e didácticas; mas neste caso mesmo tal obediência nunca deve ser tão absoluta que impossibilite o professor de trocar a ordem lógica da sucessão dos graus ou fases, para levantar a atenção decaída das classes, ou para pôr em plena luz qualquer facto, para o qual a demora na apreciação implique perda de oportunidade ou diminuição de importância. /Ninguém que tenha um espírito rasgado e verdadeiro <b>senso educativo</b> pretenderá jamais impor normas pedagógicas rígidas. Para a própria vida de uma ideia importa libertá-la tanto quanto possível do perigo do imobilismo: – o pior inimigo de um princípio é sempre o discípulo muito fiel que o transforma num dogma. /E nunca a norma, por mais perfeita que seja, poderá dispensar a auscultação dos educandos com o consequente respeito dos seus gostos e apetites espirituais – gostos e apetites que variam de classe para classe, de turma para turma, e até de estudantes para estudante." (Correia, 1928: 9-10).</p>	<p>determinar</p> <p>07-senso</p> <p>08-trocar</p>
--	--

Transcrição nº 57

S

<p>"A 'selecta' obedece, em geral, ao critério de transcrever passos dos autores mais célebres em literatura ou dos mais simpáticos ao compilador . . . Estes 'lugares selectos' [contudo] são o que há de menos selecto. . . . [Também] Não é raro haver casos de má redacção e de emprego de uma terminologia imprópria, inadequada, levando o pequeno leitor a confundir ideias e palavras. /A carência absoluta de um critério e <b>tacto</b> ou <b>senso pedagógicos</b> revelam-se não só no emprego inconsciente de expressões, que chegam, às vezes, até à pornografia, mas também na apresentação de certas acções de funestas consequências." (Lima, 1932: 239-241).</p>	<p>S   TP</p> <p>nt   s   a</p> <p>01-critério, tacto, senso</p> <p>03-pedagógicos</p> <p>05-tacto</p> <p>06-critério</p> <p>07-senso</p>
--	---

Transcrição nº 58

S

<p>"[De entre os regimes possíveis para a selecção dos livros escolares] há o sistema que podemos chamar técnico, e que é a forma mais prática e inteligente do regime de</p>	<p>S</p> <p>nt   sr   a</p>
---	-----------------------------

<p>liberdade de escolha de compêndios: /Todos os anos, no começo do ano lectivo os competentes técnicos, i.e., os professores de cada escola, ou os de uma região escolar reúnem-se e escolhem os livros a adoptar, cuja 'lista' submetem à aprovação do seu superior hierárquico. . . . Este sistema tem as seguintes vantagens: (1) Ser a escolha feita pelos competentes técnicos, porquanto os professores possuidores de um diploma de aptidão pedagógica são as entidades mais conhecedoras das necessidades directas e imediatas dos seus educandos e da escola onde exercem as suas funções e ainda da Educação Primária. (2) Contribuir para formar o <b>senso pedagógico</b> daquele que se vê obrigado a escolher uma entre tantas obras. (3) Criar e desenvolver as iniciativas. (4) Criar a consciência das responsabilidades docentes. (5) Transformar em verdadeiras e úteis conferências pedagógicas, as reuniões dos professores para a escolha dos livros." (Lima, 1932: 248-249).</p>	01-senso 03-pedagógico 06-escolher 07-senso
--	--

Transcrição nº 81

S

<p>"Onde se pode praticar isto [o Plano Geral para Lições de Língua Materna, antes descrito]?, está a perguntar-se. Devidamente joierado, em toda a parte. É questão de aproveitar o que mais se adapta a cada modalidade das lições de Língua Materna. Há muito quem faça (execute) muito mais pormenorizada e completamente e, portanto, muito melhor. Não se esqueça que o plano varia conforme a classe, o meio, a altura do ano, o número de alunos na escola e outras circunstâncias. O <b>senso prático</b> e o <b>tacto profissional</b> do professor são, na escolha conveniente dos tópicos utilizáveis em cada caso, os melhores elementos quando baseados na didáctica científica. Aqueles, porém, não é possível ensiná-los nas aulas de metodologia: orientam-se ... nada mais [reticências presentes no texto original]." (Gaspar &amp; Ferreira, 1944: 205-206).</p>	S   T nt   sr   ae 01-senso, tacto 03-conveniente 04-aproveitar 05-senso, tacto 06-escolha 08-executar, variar, utilizar
--	---

Transcrição nº 85

S

<p>"O bom rumo didáctico do nosso trabalho manual escolar condiciona-se principalmente pelo <b>senso profissional</b> do professor. A diferenciação regional é dos primeiros factores a ponderar. /Luta-se ainda com deficiência de instalações e com dificuldades económicas na aquisição do material indispensável, sobretudo nas cidades. Para trabalhos individuais ou de grupos, os alunos precisavam de grandes mesas à volta das quais, de pé, deveriam operar. Serviam também carteiras de tampo móvel, horizontalizável, que raramente existem. /Mas em toda a parte é possível a dobragem de papel, tão útil ao aperfeiçoamento do tacto e da vista, bem como, em maior ou menor escala, o recorte, a colagem, a escultura rudimentar em madeira ou casca das árvores, a tecelagem em ráfia, verga, junco ou palha, a modelação em barro, etc. Há regiões onde a utilização doméstica de alguns desses materiais facilita a sua aquisição e impõe o seu uso escolar." (Gaspar &amp; Ferreira, 1944: 482).</p>	S nt   s   ae 02-possível 03-bom rumo 07-ponderar
---	---

Transcrição nº 95

S

<p>"Princípio da repetição – É outro princípio que não pode ser descurado na escola primária, posto que a escola do 'Gestalt' o impugne pedagogicamente. Parece que foi Ratiqiuo quem lhe atribuiu foros divinatórios, considerando-o a pedra-de-toque de toda a cultura. Não exagerando a eficiência de princípio, reconhecemos que a repetição pedagógica determina, no sistema nervoso, vários mecanismos associativos, cujos resíduos de excitação segundo o pensamento de Dalemagne, serão tanto mais profundos quanto mais vezes se repetirem as aquisições, evocações, e reproduções de certas ideias. /Mas cuidado com os exageros! O <b>senso pedagógico</b> que não nos abandone! Devemos estar prevenidos, como recomenda Radice, para não cair nas repetições passivas de lições que não passam de meras reproduções de chapas feitas, mas, principalmente imprimir, às lições já dadas, aspectos novos, suscitando dúvidas, aclarando dificuldades, renovando sempre, dum modo vário e interessante, o significado mental duma lição." (Soeiro, 1953: 49).</p>	<p>S nt   sr   a 02-imprimir 03-exageros 07-cuidado 08-renovar</p>
---	--

Transcrição nº 98

S

(Tavares, 1957: 109). Veja [I].

**Senso: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo**

Transcrição nº 1

[S]

(Freire &amp; Macedo, 1868: 284). Veja [H].

Transcrição nº 50

[S]

<p>"O material para o ensino das ciências naturais é dos mais variados. Sem material adequado é impossível observar, experimentar, trabalhar com proveito, adquirir o espírito e a técnica da disciplina e cai-se fatalmente no compêndio, na aprendizagem de memória, na recitação, no passivismo e no verbalismo. . . . A pedagogia reclama a transformação das aulas em locais adequados ao espírito da didáctica e da educação modernas: salas de trabalho e laboratórios onde, a par do mobiliário e do material de trabalho (aparelhos, instrumentos, quadros, colecções, produtos, livros, etc.), se respire a atmosfera da disciplina. O estudo deve ser feito no ambiente que exige a matéria; daí a designação de 'aula-ambiente' que a pedagogia preconiza, onde em tudo quanto a compõe – mesas, paredes, armários, quadros, colecções, instrumentos, disposição interna, etc. – 'só se experimentam sensações da disciplina'. /Decerto estes locais são custosos, é de esperar que tempo virá em que com as instalações escolares e a educação não se poupará o dinheiro que for necessário. /Mas enquanto esse tempo não chegar, o professor tirará partido do que houver na</p>	<p>I   [S] nt   sr   a 01-inteligência, sentido 03-pedagógico 04-tirar partido 05-sentido 06-sentido</p>
--	--

escola, utilizando com <b>inteligência</b> e dedicação pelo ensino os recursos que ela possuir. Muito pode o seu <b>sentido pedagógico</b> e o seu amor profissional." (Vasconcelos, 1923: 107-109).	
--	--

Transcrição nº 70 [S]

"O estudo da gramática é absolutamente indispensável para bem falar e escrever. /Há muito tempo que a luta entre os que advogam o ensino da gramática na escola primária com o uso do seu compêndio, e os que contrariam essas ideias, é grande; porém, a despeito de tudo, os programas elaborados conscienciosamente, advogam o ensino da gramática, e os professores com <b>tino pedagógico</b> , não deixam nunca de utilizar o livro." (Fernandes, 1938: 83).	[S] nt   sr   a 01-tino 03-pedagógico 07-tino
--	---

Transcrição nº 73 [S]

"Ao receber um fascículo, o candidato [ao exame de Estado] estudá-lo-á cuidadosamente. Depois, na sua escola, executará as lições como lhe indicar o nosso plano. As faltas que encontrar neste, tentará preenchê-las utilizando o seu <b>tacto pedagógico</b> , a sua inspiração de momento, o seu <b>tino de professor</b> ." ([Fernandes?], 1941: 6).	[S]   TP nt   sr   a 01-encontrar 05-inspiração 06-tacto, tino
--	--

Transcrição nº 97 [S]

(Tavares, 1957: 49). Veja BS.	
-------------------------------	--

Tacto: transcrições com o uso do termo como tal

Transcrição nº 20 T

(Camara, 1902: 7). Veja H.	
----------------------------	--

Transcrição nº 21 T

(Camara, 1903: 94). Veja [I].	
-------------------------------	--

Transcrição nº 38 T

"O ponto de partida para a aprendizagem da leitura, como para qualquer aprendizagem, é a curiosidade natural do aluno. Se essa curiosidade não existe fácil e espontânea, torna-se necessário despertá-la, tanto para ele querer aprender a ler, como para ele querer acompanhar o mestre, nesse plano inclinado de dificuldades, que irá subindo, gradualmente, guiado pelo <b>tacto</b> previdente e carinhoso da mão paterna, ou profissional. Depois, resta somente alimentar-lhe a curiosidade, pelo raciocínio progressivo, claro e aplicado." (Ramos, 1909: 7-8)	T nt   sr   a 01-guiar, previsão 02-despertar, mão, carinho 03- [fim] paterno, [fim] profissional 06-guiar
---	---

Transcrição nº 53

T

<p>"... a palavra 'Pedagogia' significa: (1) nominal ou etimologicamente: conduzir, cuidar das crianças; (2) historicamente: criação, educação. /Ligando, fundindo os dois sentidos, podemos formular um conceito provisório de Pedagogia: Pedagogia – igual a condução ou educação de crianças. /E é este realmente o significado mais geral, o conceito mais vulgar do termo Pedagogia. /Cumpre-nos, porém, frisar que este conceito histórico e vulgar, não é rigorosamente científico, e com Compayré diremos que 'é um erro de muitos escritores confundirem – Pedagogia com Educação'. /Há, como veremos, mais de uma diferença de significação entre um e outro termo. Houve e há notáveis pedagogos que nunca foram educadores: uma coisa é saber a fundo os princípios, leis e regras da Educação, outra é possuir o talento, a intuição e o <b>tacto</b> de educar, praticamente, as crianças, diz um escritor." (Lima, [1930]: 12-13).</p>	<p>T nt   sr   a 01-intuição, tacto 02-tacto 03-educar 05-intuição, tacto</p>
---	---

Transcrição nº 54

T

<p>"Dottrens define deste modo a educação activa: 'Actividade pessoal da criança, ensino tirado do meio ambiente, concentração dos estudos em torno de um centro de interesses, tais são os princípios do método.' ... A essência do sistema está em que a ocupação dada ou escolhida interesse intimamente o educando, impelindo-o fortemente a procurar todos os meios que estão ao seu alcance, 'mercê da força de atracção da necessidade sentida ou da finalidade desejada'. ... O educador tem o seguinte dilema: 'Ou faz sentir a finalidade da acção que propõe à criança ou deixa de propor-lha e procura outro exercício que corresponda verdadeiramente a uma necessidade ou a uma sua aspiração.' Se é impossível colocar o educando em condições que lhe criem a necessidade das acções que desejamos que ele pratique, é porque essas acções estão fora das suas possibilidades, pelo menos, naquele momento e grau de desenvolvimento. /Deste modo a tarefa do educador torna-se difficilima e de uma extrema delicadeza. Só o que possui <b>tacto pedotécnico</b> pode tirar os excelentes resultados deste método. /O principal trabalho do educador está em não desperdiçar qualquer elemento que se lhe apresente, qualquer ensejo que se lhe depare para ligar e pôr de harmonia o ensino e a educação com as profundas aspirações do educando. O educador deve estar sempre vigilante, com uma solícita actividade mental, de modo que não lhe escape qualquer ocasião, qualquer motivo para satisfazer as mais profundas necessidades dos educandos. /O educador tem de interpretar essas necessidades para saber provocar e organizar as indispensáveis adaptações da criança à ambiência, à vida, a fim de as satisfazer o melhor possível. /O educador tem de observar o que é que a criança reclama como necessário. É dentro deste 'necessário' sentido e aspirado pela criança, que ele tem de desenvolver-lhe as suas energias fisiológicas, estéticas, mentais e sociais. É dentro deste</p>	<p>T nt   sr   ae 01-actividade mental, não escape, interpretar, observar 02-provocar, organizar 03-excelentes 04-não desperdiçar, ensejo 05-não escape 07-vigilante, solícito... 08-resultados, ligar, pôr de harmonia</p>
--	---

'necessário', que ele tem de fazer a educação do seu aluno, i.e., não contrariando a sua natureza e 'fazendo que actue sob o estímulo dos seus próprios desejos'." (Lima, [1930]: 223-225).	
---	--

Transcrição nº 75

T

<p>"Há duas espécies fundamentais de processos para o ensino da leitura inicial. Uns principiam pelo ensino das letras (métodos literais) ou das sílabas (silábicos). Outros principiam pelo ensino de palavras ou frases. Os métodos literais e silábicos constituem os métodos sintéticos. Os outros são os métodos analíticos. . . ."</p> <p>Pedagogicamente, cientificamente, racionalmente, os métodos analíticos são superiores aos sintéticos. Estes estão condenados pela moderna ciência da Educação. /No entanto, os candidatos nossos alunos terão que utilizar na 1ª classe da sua escola o livro único, e esse livro está elaborado para o ensino da leitura inicial pelo método sintético. Não vem, pois, para aqui discutir teorias. Temos apenas que expor um processo racional e útil de utilizar o livro único, de forma que o professor possa cumprir o que oficialmente lhe é determinado, e tenha possibilidade de mostrar de algum modo a sua <b>intuição pedagógica</b>, o seu <b>tacto profissional</b>, as suas disposições naturais para o ensino." ([Fernandes?], 1941: 20).</p>	<p>T   [TP]</p> <p>nt   sr   a</p> <p>01-intuição</p> <p>02-tacto</p> <p>03-pedagógica, profissional</p> <p>05-intuição, tacto</p>
---	--

Transcrição nº 76

T

<p>"E, dentro da escola primária, não tenhamos ilusões, o papel mais preponderante e de mais responsável eficácia, neste [ensino da língua materna], como noutra ensino, cabe à 1ª classe. /É, portanto, a 1ª classe que requer e tem à sua conta o maior cuidado, o mais fino <b>tacto</b>, o melhor saber pedagógico-linguístico, porque, se a criança já fala e fala porque viu, porque ouviu, porque tacteou, tem agora de ler, de escrever, de desenhar, de saber o que fala, o que vê, o que ouve, o que apalpa e até o que pensa. Quer dizer, tem que tornar-se mais proveitosa, embora mais grave, a utilização dos sentidos." (Teixeira &amp; Pinto, 1941: 132).</p>	<p>T</p> <p>nt   sr   a</p> <p>02-tacto</p> <p>03- mais proveitosa, mais grave</p> <p>05-tacto</p>
---	--

Transcrição nº 80

T

<p>"[Entre] as faltas mais correntes da leitura [tem-se:] . . . (5) Entoação imperfeita. Os alunos mais novos elevam muitas vezes a voz a um tom demasiado alto, e esta falta, por entusiasmo gradual, leva-os a gritar. Quando o aluno lê em voz alta convém obrigá-lo a parar no fim de cada período e exigir que diga ao professor o sentido do que acabou de ler. Na maioria dos casos ele procederá em tom natural de voz, em cujas circunstâncias se obrigará a repetir a leitura exactamente como se estivesse falando. . . . O contrário é a leitura em voz demasiado baixa, o que acontece com mais frequência entre raparigas do que com rapazes, devido à natural timidez daquelas. Isto é muito difícil de evitar e requer um <b>tacto</b> especial para cada um dos casos que se nos ofereça. Recomenda-se a leitura colectiva para este último caso,</p>	<p>T</p> <p>nt   s   a</p> <p>01-tacto</p> <p>02-tacto</p> <p>03-especial para cada</p> <p>05-tacto</p>
--	---

num tom de voz dado pelo próprio professor." (Gaspar & Ferreira, 1944: 192).	
--	--

Transcrição nº 81

T

(Gaspar & Ferreira, 1944: 205-206). Veja S.	
---	--

Transcrição nº 82

T

"Mestra do presente, a História pode ensinar-se algumas vezes, ante o comentário oportuno de factos a passarem-se na localidade. Profetisa do futuro, poderá em certas circunstâncias ser exposta na previsão de acontecimentos da vida local comparáveis e a outros provenientes das mesmas causas em idas idades. O tacto do mestre ajudará os seus conhecimentos. A necessidade obrigá-lo-á a recorrer a uns, apurando o outro." (Gaspar & Ferreira, 1944: 387).	T nt   sr   ae 01-tacto 03-oportuno, certas 05-oportuno
---	---

Transcrição nº 83

T

"[Para a didáctica inicial do desenho] Pestalozzi, aqui com falta de <b>tacto psico-didáctico</b> , preconizou o ensino do desenho enquadrado em rígidas fórmulas geométricas. Froebel substituiu-as, com não menor infelicidade, pelas formas matemáticas fundamentais." (Gaspar & Ferreira, 1944: 394).	T nt   s   a 01-tacto 02-tacto 03-psico-didáctico
---	---

Transcrição nº 94

T

(Ferreira, [1953?]: 466-467). Veja [H].	
---	--

Transcrição nº 99

T

(Tavares, 1957: 117-118). Veja P.	
-----------------------------------	--

### Tacto pedagógico: transcrições com a definição do termo

Transcrição nº 39

definição TP

"É do professor que depende tirar-se algum proveito da educação e do ensino. /Sem um professor <b>hábil</b> , consciencioso, trabalhador, não há processo de ensino, por mais perfeito que seja, capaz de produzir bons resultados; nem alunos, os mais inteligentes e aplicados, que saiam da escola com uma preparação razoável e o espírito solidamente equilibrado. No exemplo dos seus bons costumes está também uma grande parte da educação moral. /Por isso, não pode ser professor todo e qualquer indivíduo, mas só aquele que possuir: (1) Qualidades físicas, ou seja, a robustez suficiente para suportar os trabalhos da sua extenuante missão e a perfeita conformação do corpo que auxilia a manutenção da disciplina; (2) Qualidades intelectuais, i.e., conhecimentos acerca dos diferentes ramos do ensino e	t   sr   a (H)   ae (TP)  H 02-hábil 03-proveito  I 01-inteligência 02-com clareza e segurança
---	---



<p><b>Inteligência</b> que lhe permita utilizá-los no momento próprio, com clareza e segurança; (3) Qualidades morais, i.e., dedicação pelas crianças, de maneira que estas, no trato que o professor lhes dá, não notem a diferença entre a família e a escola, e carácter, que o imponha à consideração de todos como exemplo vivo de honestidade e de civismo; (4) Qualidades profissionais, quer dizer, <b>tacto pedagógico</b>, que o leva a conhecer sem esforço as necessidades do ensino, o grau de energia intelectual e moral dos seus alunos e os processos a empregar com o modo de ser psíquico próprio de cada um deles." (Leitão, 1913: 28-29).</p>	<p>03-próprio 05-no momento 08-utilizar</p> <p>definição TP 01-conhecer 03-próprio 05-sem esforço 08-empregar</p>
--	---

## Transcrição nº 67

## definição TP

<p>"Mas o problema máximo e fundamental da Pedeutologia está, como já dissemos, em investigar nos indivíduos que se dedicam ao magistério aquela qualidade suprema do bom educador: o '<b>tacto pedagógico</b>'. Sem ele, todas as outras qualidades se apagam, se neutralizam. Embora se possuam todas as qualidades [antes] enumeradas, nada se é, nem nada se será, como educador, se a elas se não junta, ligando-as a todas, o '<b>tacto pedagógico</b>'. É e será a falência completa do candidato a educador. /É do <b>tacto pedagógico</b> que depende a existência da Pedotecnia. Sem <b>tacto pedagógico</b> não há pedotécnicos. E hoje todo o educador digno deste nome tem de ser um pedotécnico. /<b>Tacto pedagógico</b> é o poder de compreender intuitivamente e de aproveitar, numa orientação educativa, um estado psíquico manifestado por meias-palavras pronunciadas, por atitudes, gestos e acções conscientes ou inconscientes, do educando. /É um poder espontâneo, natural, sincero como uma reflexa, de penetração até ao íntimo do inconsciente da vida psíquica do educando, para o aperfeiçoar, e que permite a solução experimental educativa de um caso da dinâmica escolar. É saber tirar todo o proveito educativo possível, de todos os acidentes ocorridos na vida individual e social do educando. /'Nada pode substituir o <b>tacto pedagógico</b>' [Kerschensteiner, 1921: 55; 1928/1956: 66]. Patenteia-se, diariamente, na convivência com o aluno, na forma de alternar os elogios e as censuras, na forma firme e rápida de evitar um perigo pedagógico, presente ou futuro, no modo de encarar os chamados casos escabrosos de certas leituras, da co-educação dos sexos e das classes sociais, da vida sexual, de tratar os delitos leves e os apelidados graves, etc., etc. / 'Para tudo isto há regras pedagógicas. Mas por muito que tenhamos presente estas regras gerais para cada caso concreto, elas mudam também de indivíduo para indivíduo e quem não conhece mais do que as regras gerais da Pedagogia e as leis da Psicologia, pode estar seguro que cometerá muitas mais faltas do que outro que esteja pouco versado nas ditas regras e leis, mas seja dotado de uma subtilidade de penetração psicológica [«psychischen Einfühlung», no original. A tradução espanhola omite o adjectivo «psíquica»], e de uma capacidade afectiva de reacção intuitiva [«capacidade efectiva», como surge na</p>	<p>H   P   definição TP t   sr   ae</p> <p>01-compreender, penetração (2x), sensibilidade, intuição, previsão (2x), susceptibilidade, visão, inspiração, inventiva</p> <p>02-orientação, solução, reacção para, sugestão, afabilidade, simpatia, influência, conseguir, habilidade, finura, subtiliza</p> <p>03-educativa (3x), adequado, pedagógicas ou antipedagógicas, prejudiciais, inconsequentes, incoerentes, contraditórios</p> <p>04-aproveitar, proveito</p> <p>05-intuitivo (4x), reflexa, sensibilidade, susceptibilidade,</p>
---	--

<p>tradução espanhola, e não afectiva: «intuitiv und unmittelbar wirkenden Reaktionsfähigkeit», no original] para determinar e aplicar o que pedagogicamente é adequado.' [Kerschensteiner, 1921: 55-56; 1928/1956: 67]. /Desta sorte, o <b>tacto pedagógico</b> depende de uma sensibilidade e intuição inatas e educativas. /Resumindo: o <b>tacto pedagógico</b> revela-se pelo grau de sugestão, de afabilidade, de atraente simpatia, de influência sentimental, por meio das quais o mestre consegue tudo dos seus discípulos, não por imposição, mas por mero consentimento; pela previsão, próxima ou remota, intuitiva, das consequências pedagógicas ou antipedagógicas de certos actos ou acções; pela <b>habilidade</b> com que sabe brincar com os educandos, sem jamais perder a qualidade de educador. /O <b>tacto pedagógico</b> não depende de alta inteligência, não exige talento, mas, sim, finura, subtilidade no trato, grande susceptibilidade psíquica e social, grande <b>prudência</b> no procedimento aliada a uma profunda e larga visão psicológica que impedem actos prejudiciais, inconsequentes, incoerentes e contraditórios sob o aspecto pedagógico ou educativo. /O <b>tacto pedagógico</b> está para o mestre-educador, como a inspiração do ritmo para o poeta, como a inventiva para o romancista, como a previsão de certo sentimento a comunicar ao público, para o dramaturgo ou para o músico! /É o <b>tacto pedagógico</b> e só o <b>tacto pedagógico</b> do mestre-educador que faz a beleza da Educação, que faz da Educação uma obra de estética, de arte." (Lima, 1936: 159-160).</p>	<p>inspiração, inventiva 06-orientação, determinar 07-consequências, prudência 08-aplicar</p>
---	---

Tacto pedagógico: transcrições com o uso do termo como tal

Transcrição nº 24

TP

<p>"Quais serão, pois, os requisitos a que deve satisfazer um bom sistema pedagógico, olhando não só ao estado actual da ciência do ensino, mas ainda à feição particular do nosso país? /... podemos fixar os seguintes: (1) Principalmente moral, i.e., preparar o corpo e a inteligência do homem como auxiliares do coração, para que neste se desenvolvam os sentimentos de justiça, de generosidade e de bondade que tornam a vida nobre, feliz e fecunda; (2) Eminentemente cívico, porque, se o indivíduo é destinado a viver na sociedade, convém-lhe que conheça os seus deveres sociais, a natureza das relações que há-de manter com o estado, as obrigações que este pode licitamente exigir-lhe; (3) Inteiramente liberal, i.e., deixar o mais possível à iniciativa da criança o trabalho da escola, para que ela se acostume a trabalhar por si, procure pelo esforço próprio a verdadeira razão das coisas, e aprenda na prática espontânea das suas acções a distinguir o que é bem e o que é mal; (4) Progressivo, i.e., acompanhar a criança na transformação sucessiva e natural da sua personalidade, regulando os exercícios pela maior ou menor prontidão que ela tiver em os apreender, caminhando sempre do simples para o composto, do fácil para o difícil. /Por isto pode avaliar-se quanto de responsabilidade tem a missão do professor primário, e quanto de aperfeiçoada deve ser a sua educação e o seu <b>tacto pedagógico</b> para levar de vencida as dificuldades do ensino da infância." (Leitão, 1903: 9-10).</p>	<p>TP nt   sr   a 02-levar de vencida</p>
---	---

Transcrição nº 26

TP

<p>"Há certas crianças em que a distracção, ou falta de atenção, é considerável: muitas vezes devido a circunstâncias que o <b>tacto pedagógico</b> do professor pode facilmente fazer desaparecer, desde o momento que aproveite com <b>habilidade</b> os diferentes exercícios da classe e observe as indicações anteriormente apontadas (cf. 'Métodos de cultura da atenção'); outras vezes devido à indolência natural do espírito da criança, ao seu temperamento, ou a ocupações mais da sua predilecção que as lições da escola. /Neste segundo caso a missão do professor é já mais difícil. Se é o temperamento que obriga a criança a ser distraída, a cura do mal pertence à medicina, e é até um perigo obrigá-la à frequência escolar. Se é a sua predilecção por outra espécie de trabalho ou emprego de actividade, então o professor pode conseguir alguma coisa favorecendo esse gosto particular, e esforçando-se por que a atenção, fixada e desenvolvida sobre um ponto, comece a irradiar para outros até abranger a pouco e pouco o estudo." (Leitão, 1903: 36).</p>	<p>H   TP nt   sr   ae 01-tacto 02-habilidade 04-aproveitar</p>
--	---

Transcrição nº 27

TP

<p>"... como no nosso país a falta de instrução é sensível e muitas das famílias que mandam os seus filhos à escola não primam pela prática da moralidade e do civismo, o professor precisa ... de conhecer algumas regras pedagógicas que o guiem na formação da consciência moral do futuro homem. /Essas regras, porém, são difíceis de fixar, porque, ao contrário do que acontece com a inteligência, a sensibilidade varia de um para outro indivíduo, e até no mesmo indivíduo sob a influência das circunstâncias mais variadas. Há-de ser o <b>tacto pedagógico</b> do professor o seu principal guia nesta espinhosa tarefa, limitando-se por agora a ciência a estabelecer os dois princípios gerais seguintes: (1) Moderem-se ou reprimam-se as inclinações perigosas; (2) Estimulem-se e desenvolvam-se os sentimentos nobres." (Leitão, 1903: 69-70).</p>	<p>TP nt   sr   ae 01-guia 03-pedagógicas 06-guia</p>
---	---

Transcrição nº 55

TP

(Lima, [1930]: 310-311). Veja H.
----------------------------------

Transcrição nº 56

TP

<p>"O estudo científico da criança pelos psicoperitos, do qual nasceu a Pedologia ... teve como resultado o conhecimento mais perfeito da infância e da adolescência e a aplicação à sua educação, dos factos e conclusões, postos em evidência. /O problema pedagógico surge então, sob um carácter científico, aos filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos e pedotécnicos, e uma profunda transformação se opera na filosofia pedagógica, na orientação do ensino, na didáctica, na metodologia e na processologia educativas. ... Não há dúvida que para instruir e educar é necessário saber: é impossível ensinar uma coisa de que não se sabe nada ou pouco se sabe. /É certo que para educar é condição fundamental gostar de crianças, estimá-las, adorá-las. /Mas não basta saber coisas e adorar as crianças; é indispensável saber ensinar, e, sobretudo, saber educar, ter '<b>tacto pedagógico</b>', conhecer e praticar o melhor método e respectivos processos e formas; i.e., os mais apropriados a cada objecto de ensino, e, acima de tudo, a cada idade, e a cada tipo mental dos educandos - lançando mão dos engenhosos processos genéticos e funcionais do método activo." (Lima, 1932: 13-14).</p>	<p>TP nt   sr   a 01-conhecer 02-praticar 03-apropriado</p>
--	---

Transcrição nº 57

TP

(Lima, 1932: 239-241). Veja S.
--------------------------------

Transcrição nº 59

TP

<p>"O processo da multiplicação ou acumulação de exemplos é indispensável à escola primária que pretenda aplicar o método activo, visto que é só assim que se apela</p>	<p>TP nt   s   ae</p>
---	---------------------------

para as energias espontâneas do intelecto infantil, só assim se faz educação funcional. /A escolha dos exemplos, dos modelos e casos semelhantes ou análogos não deve ser obra do acaso; tem de ser feita sob um bom critério pedotécnico, com <b>tacto pedagógico</b> . O educador deve pensar maduramente acerca dos exemplos que vai apresentar, deve reflectir, ponderadamente, sobre os seus presumíveis efeitos, visionando as naturais reacções psíquicas dos educandos que se destinam" (Lima, 1932: 284).	01-pensar, reflectir, visionar 03-bom 05-visionar 06-escolha 07-maduramente, ponderadamente
--	---

Transcrição nº 68

TP

"A preparação técnica realizada nas escolas normais ou do magistério ou secções ou faculdades pedagógicas deixa muito a desejar. . . . como já dissemos, para se ser educador, não basta saber o que se ensina, nem basta possuir a indispensável cultura pedagógica – conhecer as doutrinas pedagógicas, pedológicas, metodológicas, ser um erudito em história da educação, e não ignorar que Rousseau queria que o seu 'Emílio' fosse carpinteiro. . . . As provas de vocação pedagógica, chamadas 'práticas', que consistem em o aluno se arvorar em mestre e tomar a regência de um tempo lectivo ou de um dia lectivo, são [igualmente] insuficientes. . . . [Na verdade,] A aptidão pedagógica revela-se mais na preparação e discussão do 'plano da lição' do que na sua execução, que exige experiência de largos anos, impossível de adquirir durante um curso, ainda que com muitas 'práticas'... [reticências presentes no texto original] . . . /A preparação técnica do educador não deve, pois, ser mera erudição, nem mera 'prática', numa escola anexa, normal; mas atinente a formar uma consciência pedagógica capaz de criar ou desenvolver uma capacidade educativa, semeando em cada aluno-mestre aquelas qualidades que hão-de compor estruturalmente a personalidade de um educador no seu mais elevado conceito e valor sociais. /É forçoso criar institutos . . . cujos corpos docentes formados por 'educadores de educadores' tenham sobre si a máxima responsabilidade que pode recair sobre um ente humano. /Os requisitos exigidos a todo e qualquer mestre de qualquer grau da Educação devem ser indestrutivelmente permanentes e do melhor quilate no educador de mestres: paixão pedagógica e <b>tacto pedagógico</b> animados por uma natureza activa em que o método científico seja escrupulosa e honesta necessidade vital." (Lima, 1936: 166-169).	TP nt   sr   a
--	-------------------

Transcrição nº 69

TP

"Não se queira ver, porém, no que fica exposto [o conjunto das condições a que um bom horário deve atender], que o horário, deva ser uma pauta rígida que, diariamente, será utilizada, sem uma única alteração, de uma fixidez absoluta nas suas indicações; não. O horário estabelecido deve ter, dentro dos limites que uma <b>boa razão</b> aconselha, uma tal ou qual flexibilidade, permitindo até profundíssimas modificações que o <b>tacto pedagógico</b> do mestre lhe introduzirá quando julgar	nt   sr   ae  [BS] 01-aconselha 03-limites, flexibilidade 06-aconselha
--	---

conveniente." (Fernandes, 1938: 10).	TP 01-julgar 03-conveniente 06-julgar 08-modificações
--------------------------------------	---

Transcrição nº 73

TP

([Fernandes?], 1941: 6). Veja [S].

Transcrição nº 84

TP

<p>"Um dos temas que mais reparos e discussões tem suscitado aos modernos pedagogistas, refere-se à correcção dos desenhos infantis. Opinaram uns, como Quenieux, que o professor de desenho deveria sobretudo ser artista para compreender e fazer compreender às crianças o alcance do processo intuitivo neste ensino. Outros, pelo contrário – e estes em maior número – encarando o desenho debaixo do triplice aspecto – pedagógico, psicológico e fisiológico – repudiaram a opinião dos primeiros, fundando o seu ataque no facto de à escola primária interessar apenas o fim pedagógico do ensino do desenho, embora o factor estético e artístico não deva desprezar-se. Portanto, o professor primário, mais pedagogo do que artista, não pode esquecer que o próprio Programa exige dele, sobretudo, <b>tacto pedagógico</b> no ensino do desenho . . . Tudo . . . se fará com o duplo fim de educar e orientar, sem dar origem a ressentimentos que possam vir a ser a causa de adormecimentos nos alunos de estímulos que convém que se cultivem e desenvolvam. Tolerância da parte do mestre, cultivo de inteligência das coisas em vez de exigência inoportuna do rigorismo gráfico, é o que, a quem dirige uma classe primária de desenho, cumpre observar. /Na distribuição do colorido há que ter cuidado tanto na escolha das cores como na maneira de aplicá-las. Distribuição feita ao acaso com o fim único de colorir determinada parte do papel definida pelo contorno inicial, lápis demasiado afiados que risquem em vez de colorirem, são coisas que o mestre se há-de sempre esforçar por evitar. Para isso há-de ele saber executar – será artista; para levar a classe a corrigir da maneira como ele executa há-de ser afável – será pedagogo." (Gaspar &amp; Ferreira, 1944: 456-459).</p>	TP nt   s   ae 01-escolha, maneira de, evitar 02-maneira de, levar a, afável 03-interessar, convém, inoportuna 06-escolha: 07-cuidado 08-aplicar
--	---

Transcrição nº 96

TP

(Soeiro, 1953: 301). Veja BS.

**Tacto pedagógico: transcrições com o uso de um termo tomado como próximo**

Transcrição nº 11

[TP]

<p>"... apresentamos adiante dois directórios unicamente com o fim de servirem de guia para o modo de empregar o método analítico-sintético [no ensino da leitura]. ... Ambos eles abrangem uma vasta série de quesitos; e as palavras sobre que eles assentam foram escolhidas adrede, para exemplo, por compreenderem quase todas as dificuldades que podem ocorrer no decurso do ensino da leitura. Por esta razão não podem todos estes quesitos ter uma aplicação completa senão talvez quando o principiante consegue atingir o termo dos exercícios da primeira parte. Ao professor cumpre pois aplicar a princípio somente os quesitos mais, fáceis e <b>aguardar a melhor oportunidade</b> para os demais." (Dias, 1888: 44).</p>	<p>[TP] nt   s   a 01-aguardar 03-oportunidade 04-oportunidade 06-aguardar 07-aguardar 08-aplicar (2x)</p>
--	--

## Transcrição nº 23

[TP]

<p>"Precisa ele [o professor], por um lado, de ter uma vocação especial, alguma coisa de próprio que lhe dê a <b>intuição da sua arte</b>, uma predisposição natural que o faça compreender à primeira vista os embaraços que causa à educação a diversidade psíquica de cada um dos seus alunos. /Depois, a sua <b>inteligência</b> e iniciativa precisam de um novo auxiliar: o estudo de alguma ciência cujos princípios e leis sirvam de base às suas experimentações e lhe permitam ao fim do seu trabalho obter a harmonia entre as diferentes formas de actividade que o homem pode desenvolver. /Essa ciência é a pedagogia . . . a ciência que trata da educação. Ajudada pela fisiologia, psicologia, lógica, moral, etc., é ela que fixa as regras aplicáveis à educação da criança em cada grau da evolução de suas faculdades, regras que podem ser modificadas à vontade pelo professor conforme a organização especial do indivíduo que se trata de educar." (Leitão, 1903: 6).</p>	<p>t   sr   ae  l 01- à vontade 03-conforme 06-à vontade 08-modificar  [TP] 01-compreender 03-especial, próprio 05-à primeira vista</p>
--	---

## Transcrição nº 34

[TP]

<p>"Os cadernos da escrita do método simultâneo são três, e têm o pautado duplo desde quatro milímetros até milímetro e meio. /O pautado de quatro milímetros serve apenas para a 1ª e 2ª lição, por ser bastante para o aluno poder distinguir a formação das vogais, permitindo-lhe ao mesmo tempo os movimentos da pequena e acanhada mão; e os outros quando o professor <b>julgar conveniente</b>." (Araujo, 1908: 10-11).</p>	<p>[TP] nt   sr   a 01-julgar 03-conveniente 06-julgar</p>
---	--

## Transcrição nº 35

[TP]

<p>"Estes exercícios [de aprendizagem da leitura] podem-se aumentar ou resumir, <b>conforme as circunstâncias o aconselharem</b>; mas nunca suprimir por inúteis ou maçadores. Pois que o ensino primário, para ser proveitoso, deve ser exercido com muita paciência, repetindo-se as coisas muitíssimas vezes, como fazem as mães ensinando a falar os seus queridos filhos." (Araujo, 1908: 23).</p>	<p>[TP] nt   sr   ae 01-aconselhar 03-conforme 06- aconselhar</p>
---	---

	07- aconselhar
--	----------------

## Transcrição nº 36

[TP]

<p>"Nesta lição podem principiar a fazer os algarismos; principiando pelo mais simples e seguindo aproximadamente as suas derivações gráficas: 1 4 7 2 3 5 0 6 9 8. / Depois de os saberem fazer, escrevem-nos por ordem numérica: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ..... escrevendo uma dezena no fim de cada escrita. / Depois passam a fazer pequenos exercícios sobre a conta de somar, que o professor irá dificultando conforme achar conveniente. E a seguir fazem exercícios sobre a conta de diminuir, multiplicar e dividir." (Araujo, 1908: 26).</p>	[TP]
	nt   sr   a
	01-achar
	03-conveniente
	06-achar

## Transcrição nº 37

[TP]

<p>"Ao critério do professor está sempre confiado a extensão da lição evitando sempre a fadiga e o aborrecimento, portanto as lições maiores ou menores apresentadas no <i>Methodo</i>, modificá-las-á como <b>judgar conveniente</b>, mas parece-me que é esta a vantagem sobre todos os outros [métodos]: variar da leitura para a escrita atingindo o mesmo fim – ler escrevendo." (Luazes, 1908: 6).</p>	[TP]
	nt   sr   a
	01-julgar
	03-conveniente
	06-julgar
	08-modificar

## Transcrição nº 45

[TP]

(Lage, [1923?]: 164-166). Veja [P].
-------------------------------------

## Transcrição nº 46

[TP]

<p>". . . modernamente já se não concebe ensino que não seja fundamentado na observação e na experiência. Todo o ensino que não for feito de uma maneira concreta, na presença dos próprios objectos dos conhecimentos, e pela intervenção directa dos próprios alunos, é condenado como inútil e impróprio do nosso tempo. / Assim, para ensinar, pelo método positivo, por exemplo, as partes componentes duma flor, coloca-se essa flor em presença dos alunos para que directamente a observem; para falar dos efeitos do calor, levam-se os alunos a observar directamente, por experiências apenas dirigidas pelo professor, esses mesmos efeitos. . . . Para que o professor possa empregar o método positivo, experimental e social no ensino das ciências e das artes necessita, primeiro que tudo, do material didáctico para esse fim apropriado. E é na <b>maneira de</b> arranjar e apropriar o material necessário ao método positivo e na <b>maneira de</b> aplicar este método, que melhor se evidenciam as qualidades pedagógicas dum professor." (Lage, [1923?]: 204-206).</p>	[TP]
	nt   sr   ae
	02-maneira de (2x)
	03-apropriar
	08-empregar, aplicar



Transcrição nº 51

[TP]

<p>"Os processos geralmente adoptados no ensino da escrita são: cobrir, calcar, imitar, e o misto de cobrir-imitar. . . . De todos estes processos, o que está mais de harmonia com as actuais ideias pedagógicas é o de imitar, por ser de todos o mais inteligente e o que melhor se conforma com o modo de ser da criança. /É, portanto, o uso do processo de imitar que aconselhamos, sem com isto querermos dizer que o professor não <b>possa usar outro</b> qualquer, por isso que, como por vezes temos dito, os bons resultados colhidos dependem, em grande parte, das qualidades do professor." (Lage, 1924: 59-60).</p>	<p>[TP]</p> <p>nt   sr   a</p> <p>01-poder</p> <p>03-outro</p> <p>06-poder</p> <p>08-usar</p>
---	---

Transcrição nº 65

[TP]

<p>"... Noutros casos os defeitos e os erros ["que se cometem nas operações com números inteiros"] são devidos à atenção. Há alunos cujo campo de atenção é pouco extenso e que se são capazes de somar perfeitamente uma coluna de 3 ou 4 dígitos, embora as combinações sejam difíceis, são incapazes de somar com correcção e rapidez uma coluna de 12 ou 14 dígitos; há alunos que não podem fazer senão 3 somas de 2 colunas de 3 dígitos cada uma numa determinada unidade de tempo – 1 minuto por exemplo – há outros que podem fazer 5, outros que podem fazer 7. A razão está em que há com efeito um limite de tempo, variável segundo os indivíduos, durante o qual se pode prestar dum modo contínuo a atenção aos objectos. /Além deste limite é extremamente difícil concentrar, manter firme a atenção, e o indivíduo distrai-se e deixa-se apoderar pelo mundo exterior, até de novo retomar as rédeas da atenção. No decurso do trabalho da adição ou de qualquer outra operação há períodos de inatenção, que são períodos críticos, sendo pois necessário que o aluno aprenda a reconhecer este período crítico quando ele ocorre, de modo que conscientemente descanse a atenção. Não são ainda bem conhecidos os processos destinados a lançar a ponte entre um período de atenção. Exemplifiquemos. Suponhamos que o aluno tem que fazer uma soma comprida:</p> <p style="text-align: center;"><math>4 + 5 + 4 + 2 + 8 + 2 + 4 \quad   + \quad 3 + 6 + 8 + 1 + 7</math></p> <p>e que ocorre um período crítico de inatenção no meio da coluna na altura seguinte da soma que dá 29. Se o aluno prossegue temos erro. Convém que descanse para continuar a breve trecho a operação. É preciso porém conservar a soma obtida até à</p>	<p>[TP]</p> <p>nt   s   ae</p> <p>01-considerar</p> <p>02-problema de didáctica</p> <p>03-convém, eficiente</p> <p>06-problema de didáctica</p> <p>07-considerar</p> <p>08-empregar</p>
--	---

altura em que parou. Fazendo um traço e escrevendo a soma ou repetindo mecanicamente a soma obtida, 29, 29, 29, 29 até poder prosseguir? Ou empregando qualquer outro processo mais eficiente? É um problema de didáctica ainda obscuro. Creio, porém, que não pode haver regras uniformes e que há que <b>considerar</b> em cada caso concreto o tipo de atenção, de memória e de imaginação de cada aluno." (Vasconcelos, 1933: 129-131).	
---	--

Transcrição nº 66

[TP]

"Só depois de feita a análise é possível encontrar as soluções [de um problema], porque só então se sabe onde está a dificuldade dum problema e se conhece o ponto exacto que deve ser atacado para a sua remoção. . . . /É dever do professor <b>assistir</b> os alunos na análise dos problemas. Entre eles encontram-se diferenças consideráveis. Há indivíduos que, perante um problema, parece que esperam que a solução lhes apareça por si própria. Outros analisam o enunciado do problema, ou, se se trata dum exercício de geometria, examinam a figura construída. Como diz Parker, o aluno nota aqui um aspecto, além outro, na esperança de que a sugestão correcta possa ocorrer e multiplicando as fontes de sugestão, multiplica o número destas, dividindo, conquista; por exemplo: há que provar que a soma dos três ângulos dum triângulo é igual a dois ângulos rectos, ou, por outras palavras, provar que $\angle 1 + \angle 2 + \angle 3 = 2$ ângulos rectos; o aluno que começa por baixar perpendiculares, traçar paralelas, prolongar linhas, traçar bissetrizes, etc., chegará a um resultado mais provavelmente do que aquele que olha para a figura sem desenhar ou imaginar quaisquer modificações." (Vasconcelos, 1934b: 97-98).	[TP] nt   s   a 01-assistir 02-assistir 05-assistir
---	---

Transcrição nº 71

[TP]

"Há quem considere a redacção como um produto da vocação do indivíduo, chegando até a afirmar-se que muitas crianças, que aprendem outras coisas mais difíceis, nunca conseguem saber redigir. Isto não é absolutamente certo, pois que, sujeitando-se uma criança a determinada orientação pedagógica nos exercícios de redacção, consegue fazer-se qualquer coisa mais do que à primeira vista parecia possível. As inteligências infantis são exercitadas nas associações de ideias, relacionando factos com palavras, e, respeitando o mestre a sua espontaneidade, aprendem a exprimir-se com clareza e naturalidade. . . . /O mestre deve cuidar das condições essenciais para uma boa redacção – invenção, disposição de ideias e estilo. /Fará também algumas recomendações acerca de determinados defeitos que é preciso evitar, dispondo oralmente as ideias fundamentais do exercício, <b>acolhendo e aproveitando</b> as manifestações simples e naturais do estilo infantil. . . . /Pelo que	[TP] nt   s   a 01-acolher 02-acolher 03-oportunidade 04-aproveitar
---	--

respeita à correcção do trabalho, deve procurar-se, antes de mais, evitar o erro, corrigir os próprios alunos em vez do exercício, e <b>aproveitar, como melhor oportunidade</b> , e sempre que possível, o momento imediato à falta cometida." (Abreu & Oliveira, 1941: 277-278).	
--	--

## Transcrição nº 74

[TP]

"E temos assim concluído todo o trabalho de conjugação de lições de 2ª feira no horário que apresentamos para por ele orientardes a vossa actividade. / E dizemos orientardes, porque um dia vereis que um horário não é um decreto a que seja necessário obedecer cegamente. Mas isso será um dia, quando estiverdes senhores dos segredos do ofício. Por enquanto segui o horário o mais possível à risca. É a melhor maneira de vos preparardes para poderdes um dia trabalhar em liberdade, ao sabor da inspiração da vossa <b>Intuição pedagógica</b> . Podemos dizer-vos que na sala de aula de quem vos dá este conselho, não há horário. Não existe papel algum com quadradinhos e sinais cabalísticos. Mas nos primeiros tempos da nossa actividade profissional, não fomos capazes de dispensar o horário. Tentámos. Mas fizemos tal barafunda, que até lembrá-lo nos magoa a vaidade . . . Foi com um horário rígido que criámos a necessidade e a possibilidade de trabalhar sem horário, por mais absurda que tal coisa pareça." ([Fernandes?], 1941: 17).	[TP] nt   sr   ae 01-inspiração, intuição 03-pedagógica 05-inspiração, intuição 06-liberdade
---	---

## Transcrição nº 75

[TP]

[[Fernandes?], 1941: 20). Veja T.	
-----------------------------------	--

## Transcrição nº 88

[TP]

"Antes de tudo, deveremos falar do que se entende por plano de ensino já que entre os didactas nem sempre tem havido pleno acordo. O plano de ensino ou de lição é, como o próprio nome indica, um esboço geral, um projecto, logicamente, organizado para uma realização efectiva. . . . o professor antes de realizar uma lição, tem, fatalmente, de a idear, aperceber-se de antemão de todos os seus aspectos, de todas as suas dificuldades, das reacções provocadas para que ela resulte vantajosa e corresponda ao fim proposto. Se, como dizia Boileau, 'avant, donc écrire, et faut penser' [sic], antes de iniciar uma lição com maioria de razão, teremos de condicioná-la a requisitos especiais cujo estudo só, previamente, deverá ser feito. Nada de confiar demasiado, no talento professoral, nos inatos dotes pedagógicos, na experiência de muitos anos de labor educativo, pois tudo isso falha estrondosamente, perante a complexidade do problema da educação sempre vária, sempre oscilante, sempre misteriosa. . . . /Estabelecida a norma geral, cumpre esclarecer, também, a maneira como a deverá acatar, um professor consciente da sua missão. Quer dizer, há que precisar se o professor, uma vez traçado o plano, o terá de seguir à risca, escravo de uma orientação lógica, abstracta, ideativa, em prejuízo de uma <b>conduta</b>	[TP] nt   sr   ae 01-psicológica, concreta, realista, em atenção 03-justa medida, entre o ideal e o real (2x) 06-desviar do rumo 07-realista
---	---

<p>a lição escolar pressupõe um conhecimento seguro das necessidades e possibilidades do aluno, uma espécie de <b>intuição ou sexto sentido</b> do professor, o seu gosto pessoal, as necessidades locais da escola e do grau de cultura do meio, etc. /Um bom professor não se improvisa, assim como se não improvisa uma boa lição. Esta requer cuidada meditação, boa escolha de material concretizador, linguagem apropriada, oportunidade e muita paciência, compreensão e carinho. Exige preparação e exige vocação – arte e ciência – cuja simbiose faz o bom professor." (Ferreira, [1953?]: 103).</p>	<p>t   sr   ae</p> <p>01-conhecimento, intuição, sexto sentido</p> <p>02-paciência, compreensão, carinho</p> <p>03-bom, apropriado, oportunidade</p> <p>05-seguro, intuição, sexto sentido</p> <p>06-escolha</p> <p>07-meditação</p>
--	--

Transcrição nº 93

[TP]

<p>"[Entre os métodos de ensino para a matéria histórica encontra-se o "método da leitura comentada"]. Generalizou-se muito este método em todas as escolas do mundo. É acessível a todos os professores, em quaisquer circunstâncias e remedeia os inconvenientes da narração praticada em deficientes condições pelo professor. /Quando ao professor faltarem as qualidades do bom narrador, é preferível a escolha de um trecho belo que se comente, tirando do mesmo o partido que se colhe da boa narração. . . . /Muitos professores praticam este método superficialmente – servem-se de uma ligeira e imponderada leitura oral de um trecho do manual e dali passam a uma espécie de 'dissertação dialogada'. Assim se dispensa a atenção do aluno, levando-o quase sempre para fora do propósito didáctico inicial. Por isso se recomenda que, antes de mais, o professor seja <b>psicólogo</b> e dê expressão e energia aos comentários que tenha de fazer, esforçando-se por que os alunos sigam interessados esses comentários, de acordo com as suas possibilidades mentais." (Ferreira, [1953?]: 465-46).</p>	<p>[TP]</p> <p>nt   sr   ae</p> <p>01-psicólogo</p> <p>02-levar a, esforço por...</p> <p>03-didáctico</p> <p>06-propósito</p>
---	---

Transcrição nº 100

[TP]

<p>"A apresentação dum programa de jogos para o ensino primário é da maior complexidade, porque implica além do conhecimento da técnica dos jogos, múltiplos conhecimentos vários de ordem psicológica, pedagógica e fisiológica, e a <b>intuição pedagógica</b> da sua melhor aplicação e localização. O professor não pode ser um mecânico ou um empírico, que aplica regras ou traduz ensinamentos à toa. Tem que procurar com a maior consciência pedagógica possível, a melhor localização dos seus ensinamentos, e tal, obedece ao estudo e respeito de múltiplos factores, que <b>prudentemente</b> atendidos, transmitem ao professor a melhor <b>intuição pedagógica</b> para a melhor aplicação dos seus ensinamentos, e o ensino é mais consciente e será mais eficiente." (Tavares, 1957: 123-124).</p>	<p>P   [TP]</p> <p>nt   sr   ae</p> <p>01-estudo, respeito, atendidos</p> <p>03-melhor (4x)</p> <p>06-transmitir</p> <p>07-procurar, prudentemente</p> <p>08-aplicar (2x), localizar (2x)</p>
---	---

sabor da inspiração da vossa <b>intuição pedagógica</b> . Podemos dizer-vos que na sala de aula de quem vos dá este conselho, não há horário. Não existe papel algum com quadradinhos e sinais cabalísticos. Mas nos primeiros tempos da nossa actividade profissional, não fomos capazes de dispensar o horário. Tentámos. Mas fizemos tal barafunda, que até lembrá-lo nos magoa a vaidade . . . Foi com um horário rígido que criámos a necessidade e a possibilidade de trabalhar sem horário, por mais absurda que tal coisa pareça." ([Fernandes?], 1941: 17).	
--	--

Transcrição nº 75

[TP]

([Fernandes?], 1941: 20). Veja T.

Transcrição nº 88

[TP]

<p>"Antes de tudo, deveremos falar do que se entende por plano de ensino já que entre os didactas nem sempre tem havido pleno acordo. O plano de ensino ou de lição é, como o próprio nome indica, um esboço geral, um projecto, logicamente, organizado para uma realização efectiva. . . . o professor antes de realizar uma lição, tem, fatalmente, de a idear, aperceber-se de antemão de todos os seus aspectos, de todas as suas dificuldades, das reacções provocadas para que ela resulte vantajosa e corresponda ao fim proposto. Se, como dizia Boileau, 'avant, donc écrire, et faut penser' [sic], antes de iniciar uma lição com maioria de razão, teremos de condicioná-la a requisitos especiais cujo estudo só, previamente, deverá ser feito. Nada de confiar demasiado, no talento professoral, nos inatos dotes pedagógicos, na experiência de muitos anos de labor educativo, pois tudo isso falha estrondosamente, perante a complexidade do problema da educação sempre vária, sempre oscilante, sempre misteriosa. . . . /Estabelecida a norma geral, cumpre esclarecer, também, a maneira como a deverá acatar, um professor consciente da sua missão. Quer dizer, há que precisar se o professor, uma vez traçado o plano, o terá de seguir à risca, escravo de uma orientação lógica, abstracta, ideativa, em prejuízo de uma <b>conduta psicológica, concreta, realista</b>. /É preciso que, como em tudo, se aceite a justa medida das coisas, se adopte uma atitude de equilíbrio entre o que deve ser e o que pode ser, entre o ideal e o real. De outra sorte, inverter-se-iam os termos do problema, sujeitando a criança ao plano, em vez de sacrificar este àquela. . . . /Em suma, um plano lógico é apenas um guia, uma bússola, um norte que evita que na 'movida' barafunda em que tantas vezes se transforma a actividade humana, o homem erre, perca a direcção, quebre a continuidade dos trabalhos iniciais. Mas, embora guia, bússola, norte, nada impede que por circunstâncias aleatórias se tenha de desviar do rumo em atenção aos casos imprevisíveis." (Soeiro, 1947: 158-159).</p>	<p>[TP] nt   sr   ae 01-psicológica, concreta, realista, em atenção 03-justa medida, entre o ideal e o real (2x) 06-desviar do rumo 07-realista</p>
--	---

Transcrição nº 92

[TP]

"É variadamente complexa a tarefa de ensinar, sinónimo de 'fazer aprender'. Por isso

[TP]

## **ANEXO V**

### **Lista dos termos tomados como próximos**

	Termo considerado como próximo	Nº da transcrição
Bom senso	Boa razão	69.
Habilidade	Aptidão	1.
	Sabe fazer	2.
	Leva a	6.
	Faz com que	9.
	Convencer	14.
	Desastrado.	29.
	Pacientes	31.
	Bons ofícios	32.
	Vivificador	60.
	Electrizante	62.
	Suscitar	94.
Inteligência	Discernimento	21.
	Vendo	28.
	Perspicácia	42.
	Penetração	42.
	Penetrar	48.
	Interpretar	48.
	Perspicaz	72.
	Interpretar	86.
	Visão	98.
Prudência	Sua razão	3.
	Circunspecção	18.
	Sensatez	19.
	Circunspecto	25.
	Reflectido	40.
	Certificar-se [que] convêm	45.
Senso	Tino	1.
	Sentido pedagógico	50.
	Tino pedagógico	70.
	Tino de professor	73.
	Sentido educativo	97.
Tacto pedagógico	Aguardar a melhor oportunidade	11.
	Intuição da sua arte	23.
	Julgar conveniente	34.
	Conforme as circunstâncias o aconselharem	35.
	Achar conveniente	36.
	Julgar conveniente	37.
	Reconhecendo [a situação] variou	45.
	Maneira de	46.
	Usar outro	51.
	Considerar	65.
	Assistir	66.
	Acolhendo e aproveitando	71.
	Aproveitar como oportunidade	71.
	Intuição pedagógica	74.
	Intuição pedagógica	75.
	Conduta psicológica, concreta, realista	88.
	Intuição ou sexto sentido	92.
	Psicólogo	93.
	Intuição pedagógica	100.

## **ANEXO VI**

### **Listas de identificação das transcrições**



## **ANEXO VI**

### **A) Lista cronológica**

Nota: Sublinhei a negro a sigla sob a qual se encontra a transcrição do texto, no anexo IV.

Data de publicação e página(s)	Sigla(s) do(s) termo(s) analisado(s)	Autor(es)	Número da transcrição
1868: 284	[H]     P   [S]	Freire & Macedo	1.
1868: 291-292	[H]	Freire & Macedo	2.
1868: 307	[P]	Freire & Macedo	3.
1868: 315-316	P	Freire & Macedo	4.
1870: 4	P definição	Sá	5.
1877: 10	[H]	Cime	6.
1878: 17	I	Baganha	7.
1878: 20	P	Baganha	8.
1880: 24-25	[H]	Rodrigues	9.
1882: 109-111	H	Affreixo & Freire	10.
1888: 44	[TP]	Dias	11.
1890: 139	P	Affreixo & Freire	12.
1890: 155	P	Affreixo & Freire	13.
1890: 156	[H]   P	Affreixo & Freire	14.
1890: 156-157	BS	Affreixo & Freire	15.
1890: 158	H	Affreixo & Freire	16.
1890: 202	P	Affreixo & Freire	17.
1890: 250	H   [P]	Affreixo & Freire	18.
[1900?]: 152-153	[P]	Coelho	19.
1902: 7	H     T	Camara	20.
1903: 94	[I]   T	Camara	21.
1903: 26-27	BS definição	Coelho	22.
1903: 6	I   [TP]	Leitão	23.
1903: 9-10	TP	Leitão	24.
1903: 35	[P]	Leitão	25.
1903: 36	H   TP	Leitão	26.
1903: 69-70	TP	Leitão	27.
1904: 130-131	[I]	Lobo	28.
1905: 33	[H]	Freitas	29.
1905: 7-8	BS	Leitão	30.
1905: 5-6	[H]	Macedo	31.
1905: 80-84	[H]	Macedo	32.
1905: 108-111	H	Macedo	33.
1908: 10-11	[TP]	Araujo	34.
1908: 23	[TP]	Araujo	35.
1908: 26	[TP]	Araujo	36.
1908: 6	[TP]	Luazes	37.
1909: 7-8	T	Ramos	38.
1913: 28-29	H     TP definição	Leitão	39.
imp. 1916: 154	[P]	Castilho	40.
[1919?]: 39-40	I	Robertes	41.
1921: 367	[I]	Lima	42.
1921: 398-399	S	Lima	43.

[1923?]: 150-151	H   I	Lage	44.
[1923?]: 164-166	[P]   [TP]	Lage	45.
[1923?]: 204-206	[TP]	Lage	46.
[1923?]: 307-308	H	Lage	47.
1923: 18-20	[I]	Lemos	48.
1923: 7-8	BS	Vasconcelos	49.
1923: 107-109	I   [S]	Vasconcelos	50.
1924: 59-60	[TP]	Lage	51.
1928: 9-10	S	Correia	52.
[1930]: 12-13	T	Lima	53.
[1930]: 223-225	T	Lima	54.
[1930]: 310-311	H   TP	Lima	55.
1932: 13-14	TP	Lima	56.
1932: 239-241	S   TP	Lima	57.
1932: 248-249	S	Lima	58.
1932: 284	TP	Lima	59.
1933: 93-94	[H]	Almeida	60.
1933: 97	H	Almeida	61.
1933: 99	[H]	Almeida	62.
[1933]: 9-10	H	Pimentel	63.
[1933]: 46-47	BS	Pimentel	64.
1933: 129-131	[TP]	Vasconcelos	65.
1934b: 97-98	[TP]	Vasconcelos	66.
1936: 159-160	H   P   TP definição	Lima	67.
1936: 166-169	TP	Lima	68.
1938: 10	[BS]   TP	Fernandes	69.
1938: 83	[S]	Fernandes	70.
1941: 277-278	[TP]	Abreu & Oliveira	71.
1941a: 243-244	H   [I]	Faria, Ribeiro & Domingues	72.
1941: 6	[S]   TP	[Fernandes?]	73.
1941: 17	[TP]	[Fernandes?]	74.
1941: 20	T   [TP]	[Fernandes?]	75.
1941: 132	T	Teixeira & Pinto	76.
1941: 141-143	BS	Teixeira & Pinto	77.
1942: 31	BS	Domingues & Silva	78.
1942: 67-68	BS	Domingues & Silva	79.
1944: 192	T	Gaspar & Ferreira	80.
1944: 205-206	S   T	Gaspar & Ferreira	81.
1944: 387	T	Gaspar & Ferreira	82.
1944: 394	T	Gaspar & Ferreira	83.
1944: 456-459	TP	Gaspar & Ferreira	84.
1944: 482	S	Gaspar & Ferreira	85.
1945: 92-94	[I]	Lage	86.
1945: 219	BS	Lage	87.
1947: 158-159	[TP]	Soeiro	88.
1947: 166	BS	Soeiro	89.
1950: 189-192	BS	Loureiro	90.

1950: 198-200	BS	Loureiro	91.
[1953?]: 103	[TP]	Ferreira	92.
[1953?]: 465-466	[TP]	Ferreira	93.
[1953?]: 466-467	[H]   T	Ferreira	94.
1953: 49	S	Soeiro	95.
1953: 301	BS   TP	Soeiro	96.
1957: 49	BS   [S]	Tavares	97.
1957: 109	[I]   S	Tavares	98.
1957: 117-118	P   T	Tavares	99.
1957: 123-124	P   [TP]	Tavares	100.

## **ANEXO VI**

### **B) Lista por termos**

Nota: Sublinhei a negro a sigla sob a qual se encontra a transcrição do texto, no anexo IV.

Sigla(s) dos termo(s) analisado(s)	Data de publicação e página(s)	Autor(es)	Número da transcrição
BS definição	1903: 26-27	Coelho	22.
BS	1890: 156-157	Affreixo & Freire	15.
BS	1905: 7-8	Leitão	30.
BS	1923: 7-8	Vasconcelos	49.
BS	[1933]: 46-47	Pimentel	64.
BS	1941: 141-143	Teixeira & Pinto	77.
BS	1942: 31	Domingues & Silva	78.
BS	1942: 67-68	Domingues & Silva	79.
BS	1945: 219	Lage	87.
BS	1947: 166	Soeiro	89.
BS	1950: 189-192	Loureiro	90.
BS	1950: 198-200	Loureiro	91.
BS   TP	1953: 301	Soeiro	96.
BS   [S]	1957: 49	Tavares	97.
[BS]   TP	1938: 10	Fernandes	69.
H	1882: 109-111	Affreixo & Freire	10.
H	1890: 158	Affreixo & Freire	16.
H   [P]	1890: 250	Affreixo & Freire	18.
H     T	1902: 7	Camara	20.
H   TP	1903: 36	Leitão	26.
H	1905: 108-111	Macedo	33.
H     TP definição	1913: 28-29	Leitão	39.
H	[1923?]: 150-151	Lage	44.
H	[1923?]: 307-308	Lage	47.
H   TP	[1930]: 310-311	Lima	55.
H	1933: 97	Almeida	61.
H	[1933]: 9-10	Pimentel	63.
H   P   TP definição	1936: 159-160	Lima	67.
H   [I]	1941a: 243-244	Faria, Ribeiro & Domingues	72.
[H]     P   [S]	1868: 284	Freire & Macedo	1.
[H]	1868: 291-292	Freire & Macedo	2.
[H]	1877: 10	Cime	6.
[H]	1880: 24-25	Rodrigues	9.
[H]   P	1890: 156	Affreixo & Freire	14.
[H]	1905: 33	Freitas	29.
[H]	1905: 5-6	Macedo	31.
[H]	1905: 80-84	Macedo	32.
[H]	1933: 93-94	Almeida	60.
[H]	1933: 99	Almeida	62.
[H]   T	[1953?]: 466-467	Ferreira	94.
I   P   [S]   [H]	1868: 284	Freire & Macedo	1.
I	1878: 17	Baganha	7.
I   T   H	1902: 7	Camara	20.

I   [TP]	1903: 6	Leitão	23.
I   TP definição   H	1913: 28-29	Leitão	39.
I	[1919?]: 39-40	Robertes	41.
I   H	[1923?]: 150-151	Lage	44.
I   [S]	1923: 107-109	Vasconcelos	50.
[I]   T	1903: 94	Camara	21.
[I]	1904: 130-131	Lobo	28.
[I]	1921: 367	Lima	42.
[I]	1923: 18-20	Lemos	48.
[I]   H	1941a: 243-244	Faria, Ribeiro & Domingues	72.
[I]	1945: 92-94	Lage	86.
[I]   S	1957: 109	Tavares	98.
P definição	1870: 4	Sá	5.
P   [S]   [H]   I	1868: 284	Freire & Macedo	1.
P	1868: 315-316	Freire & Macedo	4.
P	1878: 20	Baganha	8.
P	1890: 139	Affreixo & Freire	12.
P	1890: 155	Affreixo & Freire	13.
P   [H]	1890: 156	Affreixo & Freire	14.
P	1890: 202	Affreixo & Freire	17.
P   TP definição   H	1936: 159-160	Lima	67.
P   T	1957: 117-118	Tavares	99.
P   [TP]	1957: 123-124	Tavares	100.
[P]	1868: 307	Freire & Macedo	3.
[P]   H	1890: 250	Affreixo & Freire	18.
[P]	[1900?]: 152-153	Coelho	19.
[P]	1903: 35	Leitão	25.
[P]	imp. 1916: 154	Castilho	40.
[P]   [TP]	[1923?]: 164-166	Lage	45.
S	1921: 398-399	Lima	43.
S	1928: 9-10	Correia	52.
S   TP	1932: 239-241	Lima	57.
S	1932: 248-249	Lima	58.
S   T	1944: 205-206	Gaspar & Ferreira	81.
S	1944: 482	Gaspar & Ferreira	85.
S	1953: 49	Soeiro	95.
S   [I]	1957: 109	Tavares	98.
[S]   [H]   I   P	1868: 284	Freire & Macedo	1.
[S]   I	1923: 107-109	Vasconcelos	50.
[S]	1938: 83	Fernandes	70.
[S]   TP	1941: 6	[Fernandes?]	73.
[S]   BS	1957: 49	Tavares	97.
T   H   I	1902: 7	Camara	20.
T   [I]	1903: 94	Camara	21.
T	1909: 7-8	Ramos	38.
T	[1930]: 12-13	Lima	53.
T	[1930]: 223-225	Lima	54.

T   [TP]	1941: 20	[Fernandes?]	75.
T	1941: 132	Teixeira & Pinto	76.
T	1944: 192	Gaspar & Ferreira	80.
T   S	1944: 205-206	Gaspar & Ferreira	81.
T	1944: 387	Gaspar & Ferreira	82.
T	1944: 394	Gaspar & Ferreira	83.
T   [H]	[1953?]: 466-467	Ferreira	94.
T   P	1957: 117-118	Tavares	99.
TP definição   H   I	1913: 28-29	Leitão	39.
TP definição   H   P	1936: 159-160	Lima	67.
TP	1903: 9-10	Leitão	24.
TP   H	1903: 36	Leitão	26.
TP	1903: 69-70	Leitão	27.
TP   H	[1930]: 310-311	Lima	55.
TP	1932: 13-14	Lima	56.
TP   S	1932: 239-241	Lima	57.
TP	1932: 284	Lima	59.
TP	1936: 166-169	Lima	68.
TP   [BS]	1938: 10	Fernandes	69.
TP   [S]	1941: 6	[Fernandes?]	73.
TP	1944: 456-459	Gaspar & Ferreira	84.
TP   BS	1953: 301	Soeiro	96.
[TP]	1888: 44	Dias	11.
[TP]   I	1903: 6	Leitão	23.
[TP]	1908: 10-11	Araujo	34.
[TP]	1908: 23	Araujo	35.
[TP]	1908: 26	Araujo	36.
[TP]	1908: 6	Luazes	37.
[TP]   [P]	[1923?]: 164-166	Lage	45.
[TP]	[1923?]: 204-206	Lage	46.
[TP]	1924: 59-60	Lage	51.
[TP]	1933: 129-131	Vasconcelos	65.
[TP]	1934b: 97-98	Vasconcelos	66.
[TP]	1941: 277-278	Abreu & Oliveira	71.
[TP]	1941: 17	[Fernandes?]	74.
[TP]   T	1941: 20	[Fernandes?]	75.
[TP]	1947: 158-159	Soeiro	88.
[TP]	[1953?]: 103	Ferreira	92.
[TP]	[1953?]: 465-466	Ferreira	93.
[TP]   P	1957: 123-124	Tavares	100.



## **ANEXO VI**

### **C) Lista por autores**

Nota: Sublinhei a negro a sigla sob a qual se encontra a transcrição do texto, no anexo IV.

Autor(es)	Data de publicação e página(s)	Sigla(s) dos termo(s) analisado(s)	Número da transcrição
Abreu & Oliveira	1941: 277-278	[TP]	71.
Affreixo & Freire	1882: 109-111	H	10.
Affreixo & Freire	1890: 139	P	12.
Affreixo & Freire	1890: 155	P	13.
Affreixo & Freire	1890: 156	[H]   P	14.
Affreixo & Freire	1890: 156-157	BS	15.
Affreixo & Freire	1890: 158	H	16.
Affreixo & Freire	1890: 202	P	17.
Affreixo & Freire	1890: 250	H   [P]	18.
Almeida	1933: 93-94	[H]	60.
Almeida	1933: 97	H	61.
Almeida	1933: 99	[H]	62.
Araujo	1908: 10-11	[TP]	34.
Araujo	1908: 23	[TP]	35.
Araujo	1908: 26	[TP]	36.
Baganha	1878: 17	I	7.
Baganha	1878: 20	P	8.
Camara	1902: 7	H   I   T	20.
Camara	1903: 94	[I]   T	21.
Castilho	imp. 1916: 154	[P]	40.
Cime	1877: 10	[H]	6.
Coelho	[1900?]: 152-153	[P]	19.
Coelho	1903: 26-27	BS definição	22.
Correia	1928: 9-10	S	52.
Dias	1888: 44	[TP]	11.
Domingues & Silva	1942: 31	BS	78.
Domingues & Silva	1942: 67-68	BS	79.
Faria, Ribello & Domingues	1941a: 243-244	H   [I]	72.
Fernandes	1938: 10	[BS]   TP	69.
Fernandes	1938: 83	[S]	70.
[Fernandes?]	1941: 6	[S]   TP	73.
[Fernandes?]	1941: 17	[TP]	74.
[Fernandes?]	1941: 20	T   [TP]	75.
Ferreira	[1953?]: 103	[TP]	92.
Ferreira	[1953?]: 465-466	[TP]	93.
Ferreira	[1953?]: 466-467	[H]   T	94.
Freire & Macedo	1868: 284	[H]   I   P   [S]	1.
Freire & Macedo	1868: 291-292	[H]	2.
Freire & Macedo	1868: 307	[P]	3.
Freire & Macedo	1868: 315-316	P	4.
Freitas	1905: 33	[H]	29.
Gaspar & Ferreira	1944: 192	T	80.
Gaspar & Ferreira	1944: 205-206	S   T	81.

Gaspar & Ferreira	1944: 387	T	82.
Gaspar & Ferreira	1944: 394	T	83.
Gaspar & Ferreira	1944: 456-459	TP	84.
Gaspar & Ferreira	1944: 482	S	85.
Lage	[1923?]: 150-151	H   I	44.
Lage	[1923?]: 164-166	[P]   [TP]	45.
Lage	[1923?]: 204-206	[TP]	46.
Lage	[1923?]: 307-308	H	47.
Lage	1924: 59-60	[TP]	51.
Lage	1945: 92-94	[I]	86.
Lage	1945: 219	BS	87.
Leitão	1903: 6	I   [TP]	23.
Leitão	1903: 9-10	TP	24.
Leitão	1903: 35	[P]	25.
Leitão	1903: 36	H   TP	26.
Leitão	1903: 69-70	TP	27.
Leitão	1905: 7-8	BS	30.
Leitão	1913: 28-29	H   I   TP definição	39.
Lemos	1923: 18-20	[I]	48.
Lima	1921: 367	[I]	42.
Lima	1921: 398-399	S	43.
Lima	[1930]: 12-13	T	53.
Lima	[1930]: 223-225	T	54.
Lima	[1930]: 310-311	H   TP	55.
Lima	1932: 13-14	TP	56.
Lima	1932: 239-241	S   TP	57.
Lima	1932: 248-249	S	58.
Lima	1932: 284	TP	59.
Lima	1936: 159-160	H   P   TP definição	67.
Lima	1936: 166-169	TP	68.
Lobo	1904: 130-131	[I]	28.
Loureiro	1950: 189-192	BS	90.
Loureiro	1950: 198-200	BS	91.
Luazes	1908: 6	[TP]	37.
Macedo	1905: 5-6	[H]	31.
Macedo	1905: 80-84	[H]	32.
Macedo	1905: 108-111	H	33.
Pimentel	[1933]: 9-10	H	63.
Pimentel	[1933]: 46-47	BS	64.
Ramos	1909: 7-8	T	38.
Robertes	[1919?]: 39-40	I	41.
Rodrigues	1880: 24-25	[H]	9.
Sá	1870: 4	P definição	5.
Soeiro	1947: 158-159	[TP]	88.
Soeiro	1947: 166	BS	89.
Soeiro	1953: 49	S	95.
Soeiro	1953: 301	BS   TP	96.

Tavares	1957: 49	BS   [S]	97.
Tavares	1957: 109	[I]   S	98.
Tavares	1957: 117-118	P   T	99.
Tavares	1957: 123-124	P   [TP]	100.
Teixeira & Pinto	1941: 132	T	76.
Teixeira & Pinto	1941: 141-143	BS	77.
Vasconcelos	1923: 7-8	BS	49.
Vasconcelos	1923: 107-109	I   [S]	50.
Vasconcelos	1933: 129-131	[TP]	65.
Vasconcelos	1934b: 97-98	[TP]	66.

## **ANEXO VII**

### **CIRCUNSTÂNCIAS DE MENÇÃO DOS TERMOS TRANSCRITOS**

O presente anexo é o registo sintético da análise correspondente apresentada no anexo IV.

- Com *tematização* (t) designo a transcrição onde um termo em análise é mencionado de forma temática, i.e., é tratado e examinado pelo próprio manual como tema em análise ou em discussão. Com *não tematização* (nt) designo a transcrição onde um termo é mencionado de forma não temática, i.e., a sua referência é ocasional e ocorre no contexto de um outro qualquer assunto.

- Com *situação de trabalho ela mesma* (s) designo a transcrição onde se descreve ou se narra uma situação concreta de trabalho docente e à qual se aplica o termo em análise. Com *situação de trabalho à qual o leitor se reporta mentalmente* (sr) designo a transcrição onde se alude a uma situação concreta de trabalho docente à qual o leitor se deve ou pode reportar, imaginando-a no seu pormenor. É a essa situação para a qual se remete o leitor que se aplica o termo em análise.

- Com *autonomia do profissional* (a) designo a transcrição onde o termo em análise se encontra no contexto de uma referência à autonomia do professor na situação de trabalho descrita ou referida, mas não é explicado ao leitor como se trabalha segundo essa regra não dizível. É através do termo em análise que o texto nomeia essa autonomia. Com *autonomia explicada do profissional* (ae) designo a transcrição onde o termo em análise se encontra no contexto de uma referência à autonomia do professor na situação de trabalho descrita ou referida, e onde é explicado ao leitor como se trabalha segundo essa regra não dizível. É através do termo em análise que o texto procura dizer em que consiste essa autonomia.

A mesma transcrição pode ser classificada simultaneamente como *s/sr* ou *a/ae* devido a conter passagens que são diferentes entre si. Estão no primeiro caso – classificadas como *s* e *sr* – as transcrições nº 25, 33, 39, 44, 45 e 52. Estão no segundo caso – classificadas como *a* e *ae* – as transcrições nº 33 e 39. Deste facto resulta que a soma das colunas correspondentes a cada um destes pares de categorias é maior do que a soma aritmética do número de transcrições.

**Nota:** Sublinhei a negro a sigla sob a qual se encontra a transcrição do texto, no anexo IV.

Nº da transcrição	Termo(s) analisado(s)	t	nt	s	sr	a	ae
1.	[H]   I   P   [S]		nt		sr	a	
2.	[H]		nt	s			ae
3.	[P]		nt		sr		ae
4.	P		nt	s			ae
5.	P definição	t			sr		ae
6.	[H]		nt	s		a	
7.	I		nt		sr		ae
8.	P		nt	s			ae
9.	[H]		nt	s		a	
10.	H		nt		sr	a	
11.	[TP]		nt	s		a	
12.	P		nt	s			ae
13.	P		nt	s			ae
14.	[H]   P		nt		sr	a	
15.	BS		nt	s		a	
16.	H		nt	s			ae
17.	P		nt		sr		ae
18.	H   [P]		nt	s			ae
19.	[P]		nt	s			ae
20.	H   I   T	t			sr		ae
21.	[I]   T	t			sr		ae
22.	BS definição	t			sr		ae
23.	I   [TP]	t			sr		ae
24.	TP		nt		sr	a	
25.	[P]		nt	s	sr		ae
26.	H   TP		nt		sr		ae
27.	TP		nt		sr		ae
28.	[I]		nt	s		a	
29.	[H]		nt	s			ae
30.	BS		nt	s			ae
31.	[H]		nt	s			ae
32.	[H]		nt		sr		ae
33.	H		nt	s	sr	a	ae
34.	[TP]		nt		sr	a	
35.	[TP]		nt	s			ae
36.	[TP]		nt		sr	a	
37.	[TP]		nt		sr	a	

38.	T		nt		sr	a	
39.	H   I   TP definição	t			sr	a	ae
40.	[P]		nt		sr		ae
41.	I		nt	s			ae
42.	[I]		nt		sr		ae
43.	S		nt	s			ae
44.	H   I		nt	s	sr		ae
45.	[P]   [TP]		nt	s	sr		ae
46.	[TP]		nt		sr		ae
47.	H		nt	s			ae
48.	[I]		nt		sr		ae
49.	BS		nt		sr		ae
50.	I   [S]		nt		sr	a	
51.	[TP]		nt		sr	a	
52.	S		nt	s	sr		ae
53.	T		nt		sr	a	
54.	T		nt		sr		ae
55.	H   TP		nt	s			ae
56.	TP		nt		sr	a	
57.	S   TP		nt	s		a	
58.	S		nt		sr	a	
59.	TP		nt	s			ae
60.	[H]		nt		sr		ae
61.	H		nt		sr	a	
62.	[H]		nt		sr		ae
63.	H		nt		sr	a	
64.	BS		nt		sr		ae
65.	[TP]		nt	s			ae
66.	[TP]		nt	s		a	
67.	H   P   TP definição	t			sr		ae
68.	TP		nt		sr	a	
69.	[BS]   TP		nt		sr		ae
70.	[S]		nt		sr	a	
71.	[TP]		nt	s		a	
72.	H   [I]	t			sr		ae
73.	[S]   TP		nt		sr	a	
74.	[TP]		nt		sr		ae
75.	T   [TP]		nt		sr	a	
76.	T		nt		sr	a	
77.	BS		nt	s		a	
78.	BS		nt		sr	a	
79.	BS		nt	s		a	



80.	T		nt	s		a	
81.	S   T		nt		sr		ae
82.	T		nt		sr		ae
83.	T		nt	s		a	
84.	TP		nt	s			ae
85.	S		nt	s			ae
86.	[I]		nt		sr		ae
87.	BS		nt		sr		ae
88.	[TP]		nt		sr		ae
89.	BS		nt		sr		ae
90.	BS		nt		sr		ae
91.	BS		nt	s			ae
92.	[TP]	t			sr		ae
93.	[TP]		nt		sr		ae
94.	[H]   T		nt	s		a	
95.	S		nt		sr	a	
96.	BS   TP		nt		sr	a	
97.	BS   [S]		nt	s		a	
98.	[I]   S		nt		sr	a	
99.	P   T		nt		sr	a	
100.	P   [TP]		nt		sr		ae
Total de menções		9	91	40	65	41	61

## **ANEXO VIII**

### **Resumo da interpretação das transcrições**

O presente anexo é o registo sintético da análise correspondente apresentada no anexo IV.

Termos: Bom senso, Habilidade, Inteligência, Prudência, Senso, Tacto, Tacto pedagógico

Número total de transcrições onde registei menção a estes termos: 100

Número de registos da ocorrência destes termos nas transcrições: 130<sup>1</sup>

Número de registos do resultado da interpretação destes termos: 121<sup>2</sup>

Categorias de análise e interpretação:

01: Compreender

02: Levar a

03: Apropriar

04: Aproveitar

05: Prontamente

06: Decidir

07: Ponderar

08: Localizar

Resultado dos 121 registos de análise e interpretação de transcrições de manuais onde ocorrem termos como Bom senso, Habilidade, Inteligência, Prudência, Senso, Tacto, Tacto pedagógico :

	01	02	03	04	05	06	07	08
Total	93	74	89	18	37	67	42	48
%	77%	61%	74%	15%	31%	55%	35%	40%

<sup>1</sup> A existência de uma transcrição equivale, em geral, à menção de um dos termos em análise. Existem, contudo, transcrições onde se encontram mencionados mais do que um dos termos em análise (ver abaixo). O registo e a quantificação dessa menção explica a diferença entre o número total de transcrições e o número de vezes em que diferentes termos são mencionados nessas transcrições. Por outro lado, encontra-se 11 casos onde o mesmo termo é mencionado mais do que uma vez na mesma transcrição: transcrição nº 5, P definição (três menções); nº 18, [P] (três menções); nº 19, [P] (duas menções); nº 21, [I] (duas menções) e T (duas menções); nº 42, [I] (duas menções); nº 46, [TP] (duas menções); nº 48, [I] (duas menções); nº 52, S (duas menções); nº 67, TP definição (12 menções); nº 71, [TP] (duas menções); nº 100 [TP] (duas menções). Não dei relevo heurístico ao número de vezes que o mesmo termo era mencionado em cada transcrição.

<sup>2</sup> Em cada transcrição procedi à análise e interpretação dos termos aí mencionados. Houve algumas transcrições onde interpretei a menção de vários termos como subordinada a um destes e, nestes casos, agrupei os resultados da análise apenas no quadro desse termo. Por esta razão, o número de vezes em que os termos são mencionados não equivale ao número de vezes em que registei o resultado da análise aos termos. Existem ao todo 25 transcrições onde se encontram mencionados, na mesma transcrição, mais do que um dos termos em análise. As transcrições em que os termos foram analisados em conjunto e onde os resultados da análise foram agrupados apenas no quadro de um dos termos, entendido como dominante, foram a nº 20, 26, 44, 50, 67, 72 e 100. As transcrições onde os termos foram analisados em conjunto mas onde a análise foi registada para cada um dos termos, dado que nenhum foi entendido como dominante, foram a nº 1, 21, 55, 57, 73, 75, 81, 97, 98 e 99 (são estes os casos abaixo designados na coluna termo conjunto). As transcrições onde os termos, mesmo ocorrendo na mesma transcrição, foram analisados em separado, dado que não constituíam uma unidade de sentido no texto, foram a nº 14, 18, 23, 39, 45, 69, 94 e 96.

Termo: Bom senso

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 15.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 15.

Definição do termo Bom senso: 1 transcrição. Registo da análise e interpretação:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	22.		x	x	x		x	x		
Total			1	1	1	0	1	1	0	0
%			100	100	100	---	100	100	---	---

Uso do termo Bom senso como tal: 13 transcrições. Registo da análise e interpretação:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	15.		x	x	x					
	30.		x		x			x		
	49.		x		x			x		x
	64.		x		x	x				x
	77.		x	x	x			x		
	78.						x	x		x
	79.		x	x	x			x		
	87.		x	x	x			x		x
	89.		x	x	x		x	x		x
	90.		x	x	x			x		x
	91.		x					x		
	96.		x	x				x		
	97.	BS   [S]	x		x			x		x
Total			12	7	10	1	2	11	0	7
%			92	54	77	8	15	85	---	54

Uso de um termo próximo a Bom senso: 1 transcrição. Registo da análise e interpretação:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	69.		x		x			x		
Total			1	0	1	0	0	1	0	0
%			100	100	100	---	---	100		

Termo Bom senso. Resultado da interpretação das 15 transcrições:

		01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências nesse sentido	14	8	12	1	3	13	0	7
%		93	53	80	7	20	87	---	47

**Termo: Habilidade**

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 25.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 23.

Definição do termo Habilidade: 0 transcrições.

Uso do termo Habilidade como tal: 14 transcrições. Registo da análise e interpretação a 12 transcrições:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
10.			x						
16.			x						
18.		x	x	x			x		x
20.		x	x			x	x		x
26. (veja TP)		-	-	-	-	-	-	-	-
33.			x		x				
39.			x	x					
44.		x	x		x		x	x	
47.			x	x					x
55.	H   TP	x	x	x	x	x	x		
61.			x	x					
63.			x						x
67. ( veja TP d.)		-	-	-	-	-	-	-	-
72.		x	x	x		x		x	x
Total		5	12	6	3	3	4	2	5
%		42	100	50	25	25	33	17	42

Uso de um termo próximo a Habilidade: 11 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
1.	[H]   I   P   [S]	x	x					x	
2.		x	x				x		
6.			x						
9.		x	x				x	x	x
14.			x						x
29.			x	x	x	x	x	x	x
31.			x						x
32.			x						x
60.			x						x
62.			x						
94.			x						
Total		3	11	1	1	1	3	3	6
%		27	100	9	9	9	27	27	55

Termo Habilidade. Resultado da interpretação das 23 transcrições:

		01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências nesse sentido	8	23	7	4	4	7	5	11
%		35	100	30	17	17	30	22	48

Termo: Inteligência

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 15.

Número de registros do resultado da interpretação deste termo: 11.

Definição do termo Inteligência: 0 transcrições.

Uso do termo Inteligência como tal: 8 transcrições. Registro da análise e interpretação a 5 transcrições:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
1.	[H]   I   P   [S]	x	x					x	
7.		x	x	x		x			x
20. (veja H)		-	-	-	-	-	-	-	-
23.		x		x			x		x
39.		x	x	x		x			x
41.		x	x	x				x	
44. (veja H)		-	-	-	-	-	-	-	-
50. (veja [S])		-	-	-	-	-	-	-	-
Total		5	4	4	0	2	1	2	3
%		100	80	80	—	40	20	40	60

Uso de um termo próximo a Inteligência: 7 transcrições. Registro da análise e interpretação a 6 transcrições:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
21.	[I]   T	x	x	x		x	x	x	x
28.		x							
42.		x	x			x			x
48.		x			x				x
72. (veja H)		-	-	-	-	-	-	-	-
86.		x	x	x	x				x
98.	[I]   S	x	x	x			x		
Total		6	4	3	2	2	2	1	4
%		100	67	50	33	33	33	17	67

Termo Inteligência. Resultado da interpretação das 11 transcrições:

			01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências	nesse sentido	11	8	7	2	4	3	3	7
%			100	73	64	18	36	27	27	64

**Termo: Prudência**

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 17.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 15.

Definição do termo Prudência: 1 transcrição. Registo da análise e interpretação:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	5.		x	x	x			x	x	
Total			1	1	1	0	0	1	1	0
%			100	100	100	—	—	100	100	

Uso do termo Prudência como tal: 10 transcrições. Registo da análise e interpretação a 8 transcrições:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	1.	[H]   [P]   [S]	x	x					x	
	4.		x	x	x			x	x	
	8.		x	x	x			x	x	x
	12.				x			x	x	x
	13.		x	x	x			x	x	
	14.		x	x	x			x		
	17.		x	x	x			x		
	67. (veja TP d.)		-	-	-	-	-	-	-	-
	99.	P   T	x		x				x	
	100. (veja [TP])		-	-	-	-	-	-	-	-
Total	tradutor/oc.		7	6	7	0	0	6	6	2
%			88	75	88	—	—	75	75	25

Uso de um termo próximo a Prudência: 6 transcrições. Registo da análise e interpretação:

	Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
	3.			x	x	x		x	x	
	18.		x		x				x	
	19.			x	x			x	x	x
	25.				x			x	x	
	40.				x			x	x	x
	45.				x			x	x	
Total			1	2	6	1	0	5	6	2
%			17	33	100	17	—	83	100	33

Termo Prudência. Resultado da interpretação das 15 transcrições:

			01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências	nesse sentido	9	9	14	1	0	12	13	4
%			60	60	93	7	—	80	87	27

Termo: Senso

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 13.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 13.

Definição do termo Senso: 0 transcrições.

Uso do termo Senso como tal: 8 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
43.		x		x				x	
52.		x	x	x	x	x	x	x	x
57.	S   TP	x		x		x	x	x	
58.		x		x			x	x	
81.	S   T	x		x	x	x	x		x
85.			x	x				x	
95.			x	x				x	x
98.	[I]   S	x	x	x			x		
Total		6	4	8	2	3	5	6	3
%		75	50	100	25	38	63	75	38

Uso de um termo próximo a Senso: 5 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
1.	[H]   I   P   [S]	x	x					x	
50.		x		x	x	x	x		
70.		x		x				x	
73.	[S]   TP	x				x	x		
97.	BS   [S]	x		x			x		x
Total		5	1	3	1	2	3	2	1
%		100	20	60	20	40	60	40	20

Termo Senso. Resultado da interpretação das 13 transcrições:

			01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências	nesse sentido	11	5	11	3	5	8	8	4
%			85	38	85	23	38	62	62	31



**Termo: Tacto**

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 13.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 12.

Definição do termo Tacto: 0 transcrições.

Uso do termo Tacto como tal: 13 transcrições. Registo da análise e interpretação a 12 transcrições:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
20. (veja H)		-	-	-	-	-	-	-	-
21.	[l]   T	x	x	x		x	x	x	x
38.		x	x	x			x		
53.		x	x	x		x			
54.		x	x	x	x	x		x	x
75.	T   TP	x	x	x		x			
76.			x	x		x			
80.		x	x	x		x			
81.	S   T	x		x	x	x	x		x
82.		x		x		x			
83.		x	x	x					
94.		x		x		x			x
99.	P   T	x		x				x	
Total	de referências nesse sentido	11	8	12	2	9	3	3	4
%		92	67	100	17	75	25	25	33

Uso de um termo próximo a Tacto: 0 transcrições.

**Termo: Tacto pedagógico**

Número de transcrições onde registei ocorrência deste termo: 32.

Número de registos do resultado da interpretação deste termo: 32.

Definição do termo Tacto pedagógico: 2 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
39.		x		x		x			x
67.		x	x	x	x	x	x	x	x
Total		2	1	2	1	2	1	1	2
%		100	50	100	50	100	50	50	100

Uso do termo Tacto pedagógico como tal: 12 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
24.			x						
26.		x	x		x				
27.		x		x			x		
55.	H   TP	x	x	x	x	x	x		
56.		x	x	x					
57.	S   TP	x		x		x	x	x	
59.		x		x		x	x	x	
68.									
69.		x		x			x		x
73.	{S}   TP	x				x	x		
84.		x	x	x			x	x	x
96.		x		x					
Total		10	5	8	2	4	7	3	2
%		83	42	67	17	33	58	25	17

Uso de um termo próximo a Tacto pedagógico: 18 transcrições. Registo da análise e interpretação:

Nº da transcrição	Termo conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08
11.		x		x	x		x	x	x
23.		x		x		x			
34.		x		x			x		
35.		x		x			x	x	
36.		x		x			x		
37.		x		x			x		x
45.		x				x	x		x
46.			x	x					x
51.		x		x			x		x
65.		x	x	x			x	x	x
66.		x	x			x			
71.		x	x	x	x				
74.		x		x		x	x		
75.	T   (TP)	x	x	x		x			
88.		x		x			x	x	
92.		x	x	x		x	x	x	
93.		x	x	x			x		
100.		x		x			x	x	x
Total		17	7	16	2	6	13	6	7
%		94	39	89	11	33	72	38	39

Termo Tacto pedagógico. Resultado da interpretação das 32 transcrições:

		01	02	03	04	05	06	07	08
Total	de referências nesse sentido	29	13	26	5	12	21	10	11
%		91	41	81	16	38	66	31	34

**ANEXO IX**

**Localização textual das transcrições que mencionam os termos “tacto” e  
“tacto pedagógico”**

**Nota:** Divido o texto dos manuais ("localização formal") em "apresentação", "texto" e "conclusão". Identifico o tema no qual se insere cada transcrição ("localização material") citando o título atribuído pelo próprio manual à secção onde se inscreve a passagem citada.

**Termo: Tacto pedagógico**

Nº da transcrição	Identificação bibliográfica	Localização formal	Localização material
24.	1903: 9-10. Leitão	Texto	"Caracteres gerais de um sistema de educação"
26.	1903: 36. Leitão.	Texto	"Educação intelectual . . . A distração"
27.	1903: 69-70. Leitão	Texto	"Princípios gerais da educação moral"
39.	1913: 28-29. Leitão	Texto	"Qualidades do professor"
55.	[1930]: 310-311. Lima	Texto	"A associação [escolar] modelo"
56.	1932: 13-14. Lima	Texto	"Classificação dos processos e formas"
57.	1932: 239-241. Lima	Texto	"O livro de leitura. Crítica"
59.	1932: 284. Lima	Texto	"O processo de acumulação de exemplos"
67.	1936: 159-160. Lima	Texto	"A individualidade do educador"
68.	1936: 166-169. Lima	Texto	"A preparação técnica do educador"
69.	1938: 10. Fernandes	Texto	"A flexibilidade do horário"
73.	1941: 6. [Fernandes?]	Apresentação	—
84.	1944: 456-459. Gaspar & Ferreira	Texto	"A correcção dos desenhos infantis"
96.	1953: 301. Soeiro	Conclusão	—

**Termo: Tacto**

Nº da transcrição	Identificação bibliográfica	Localização formal	Localização material
20.	1902: 7. Camara	Texto	"Objecto e fim da pedagogia"
21.	1903: 94). Camara	Texto	"Ensino da instrução cívica"
38.	1909: 7-8. Ramos	Apresentação	—
53.	[1930]: 12-13. Lima	Texto	"Conceito nominal de pedagogia"
54.	[1930]: 223-225. Lima	Texto	"Escola activa ou educação funcional"
75.	1941: 20. [Fernandes?]	Texto	"Leitura inicial"
76.	1941: 132. Teixeira & Pinto	Texto	"Língua materna"
80.	1944: 192. Gaspar & Ferreira	Texto	"Leitura silenciosa. Erros de leitura"
81.	1944: 205-206. Gaspar & Ferreira.	Texto	"Plano geral para lições de língua materna"
82.	1944: 387. Gaspar & Ferreira	Texto	"aquisição do sentido cronológico . . ."
83.	1944: 394. Gaspar & Ferreira	Texto	"O desenho livre . . ."
94.	[1953?]: 466-467. Ferreira	Texto	"Método da leitura comentada"
99.	1957: 117-118. Tavares	Texto	"Direcção da lição: . . . exercícios"

## **ANEXO X**

### **Distribuição do número de transcrições**

## **ANEXO X**

### **A) Distribuição no tempo**

**Nota:** Não conto o número de transcrições com termos considerados “próximos” (ver anexo V), contabilizando apenas o número de transcrições com a definição dos termos bom senso, prudência e tacto pedagógico, e com o uso dos termos bom senso, habilidade, inteligência, prudência, senso, tacto e tacto pedagógico. Considero a ocorrência do termo apenas na primeira edição em que aparece (para uma apreciação total da ocorrência do termo ver anexo XI).

	Bom senso	Habilidade	Inteligência	Prudência	Senso	Tacto	Tacto pedagógico	Total*
1870	-	-	2	4	-	-	-	6
1880	-	1	-	-	-	-	-	1
1890	1	2	-	4	-	-	-	7
1900	2	3	2	-	-	3	3	13
1910	-	1	2	-	-	-	1	4
1920	1	2	2	-	2	-	-	7
1930	1	4	-	1	2	2	7	17
1940	5	1	-	-	2	6	2	16
1950	4	-	-	2	2	2	1	11

\*Número total de transcrições onde os termos são usados nos manuais pela primeira vez. A recolha foi exaustiva no caso do termo tacto pedagógico e é ilustrativa nos restantes casos.

## **ANEXO X**

### **B) Distribuição por autores**



**Nota:** Não conto o número de transcrições com termos considerados "próximos" (ver anexo V), contabilizando apenas o número de transcrições com a definição dos termos bom senso, prudência e tacto pedagógico, e com o uso dos termos bom senso, habilidade, inteligência, prudência, senso, tacto e tacto pedagógico. Considero a ocorrência do termo apenas na primeira edição em que aparece (para uma apreciação total da ocorrência do termo ver anexo XI).

	Bom senso	Habilidade	Inteligência	Prudência	Senso	Tacto	Tacto pedagógico	Total*
Afreixo & Freire	1	3	-	4	-	-	-	8
Almeida	-	1	-	-	-	-	-	1
Baganha	-	-	1	1	-	-	-	2
Camara	-	1	1	-	-	2	-	4
Coelho	1	-	-	-	-	-	-	1
Correia	-	-	-	-	1	-	-	1
Domingues & Silva	2	-	-	-	-	-	-	2
Faria, Ribeiro & Domingues	-	1	-	-	-	-	-	1
Fernandes	-	-	-	-	-	-	1	1
[Fernandes?]	-	-	-	-	-	1	1	2
Ferreira	-	-	-	-	-	1	-	1
Freire & Macedo	2	-	1	-	-	-	-	3
Gaspar & Ferreira	-	-	-	-	2	4	1	7
Lage	1	2	1	-	-	-	-	4
Leitão	1	2	2	-	-	-	4	9
Lima	-	2	-	1	3	2	6	14
Loureiro	2	-	-	-	-	-	-	2
Macedo	-	1	-	-	-	-	-	1
Pimentel	1	1	-	-	-	-	-	2
Ramos	-	-	-	-	-	1	-	1
Robertes	-	-	1	-	-	-	-	1
Sá	-	-	-	1	-	-	-	1
Soeiro	2	-	-	-	1	-	1	4
Tavares	1	-	-	2	1	1	-	5
Teixeira & Pinto	1	-	-	-	-	1	-	2
Vasconcelos	1	-	1	-	-	-	-	2

\*Número total de transcrições onde os termos são usados nos manuais pela primeira vez. A recolha foi exaustiva no caso do termo tacto pedagógico e é ilustrativa nos restantes casos.

## **ANEXO XI**

**Relação entre o número de edições da transcrição e o número de  
reedições do manual**

\* Os sete títulos que não constam, face ao total de 50 manuais analisados, são os títulos de onde não retirei qualquer transcrição (ver anexo XII).

\* Houve alguns casos em que não foi possível confirmar a reedição dos trechos. Estes casos encontram-se devidamente assinalados. Em todas as outras situações os dados foram confirmados.

\* Para identificação das siglas utilizadas que designam os termos consultar anexo IV.

#### A) Manuais não reeditados<sup>1</sup> - Transcrições com uma edição

Identificação bibliográfica	Nº da transcrição e termos aí mencionados
Abreu, M. L. M. P. & Oliveira, J. L. (1941).	71. [TP]
Almeida, J. (1933).	60. a 62. H   [H]
Araujo, J. D. (1908).	34. a 36. [TP]
Baganha, D. R. A. (1878).	7. e 8. I e P
Camara, A. F. C. P. (1902 e 1903).	20. e 21. H   I   [I]   T
Castilho, A. (imp. 1916).	40. [P]
Coelho, J. A. [1900?].	19. [P]
Correia, J. S. (1928).	52. S
Dias, C. C. (1888).	11. [TP]
Domingues, A. M. & Silva, J. M. C. M. (1942).	78. e 79. BS
Faria, M. I., Ribeiro, A. & Domingues, A. J. (1941a).	72. H   [I]
Fernandes, M. (1938).	69. e 70. [BS]   [S]   TP
[Fernandes, M.?] (1941).	73. a 75. [S]   T   TP   [TP]
Ferreira, O. G. [1953?].	92. a 94. [H]   T   [TP]
Freitas, A. (1905).	29. [H]
Lage, B. F. ([1923?] e 1924).	44. a 47. e 51. H   I   [P]   [TP]
Lage, B. F. (1945).	86. e 87. BS   [I]
Leitão, A. C. A. (1903 e 1905).	24., 25. e 30. BS   [P]   TP (Nota: As transcrições nº 23, 26 e 27, de 1903, foram reimpressas em Leitão, 1906 a 1923. Ver quadro B).
Lemos, A. V. (1923).	48. [I]
Lima, A. ([1930] e 1936).	53. a 55. e 67. a 68. H   P   T   TP definição
Lima, A. (1932) <sup>2</sup> .	56. a 59. S   TP
Lobo, M. J. C. (1904).	28. [I]

Luazes S. M. L., A. (1908).	37. [TP]
Macedo, F. F. (imp. 1905).	31. a 33. H   [H]
Pimentel F., A. [1933].	63. e 64. BS   H
Robertes, L. [1919?].	41.
Rodrigues, [J. C. ?] Branco (1880).	9. [H]
Tavares, L. C. N. (1957).	97. a 100. BS   [I]   P   S   [S]   T   [TP]
Teixeira, V. C. & Pinto, G. J. S. (1941).	76. a 77. BS   T
Vasconcelos, F. (1923).	49. a 50. BS     [S]
Vasconcelos, F. (1933).	65. [TP]
Vasconcelos, F. (1934b).	66. [TP]
Total de títulos: 32.	Total de transcrições: 66.

#### B) Manuais com mais que uma edição - Transcrições reeditadas

Identificação bibliográfica	Nº da transcrição e termos aí mencionados
Cirne Jr., F. A. A. (1877 e 1882).	6. [H]
Coelho, J. A. (1903 e 1906).	22. BS definição
Freire, F. C. & Macedo, J. F. (1868) e V. J. C. (1884) <sup>3</sup> .	1. a 4. [H]   I   P   [P]   S
Gaspar, J. M. & Ferreira, O. G. (1944 e 1946).	80. a 85. S   T   TP (Só a transcrição nº 84 confirmei como estando reimpressa na 2ª ed.)
Leitão, A. C. A. (1906 a 1923).	<p>Este título reimprime até à 8ª edição (1923), as transcrições nº 23, 26 e 27, originalmente publicadas no volume I do anterior manual de Leitão (1903). Os termos aí constantes são H   I   TP   [TP]. (No caso da transcrição nº 23, não confirmei a sua reimpressão em 1918 e em 1923).</p> <p>39. H   I   TP definição (A primeira versão deste trecho, redigida sem o termo "tacto pedagógico", encontra-se no volume II do anterior manual de Leitão (1905: 4). Na 1ª edição do presente manual é ainda essa a versão que se encontra impressa (1906: 28). A transcrição nº 39 surge a partir da 2ª edição (1913), e repete-se em 1914 e 1915. Na 7ª edição regista algumas diferenças de redacção (1918: 31) que se mantêm inalteradas na última edição (1923: 72).</p>
Lima, A. (1921 e 1927) <sup>**4</sup> .	42. e 43. [I]   S (Só a transcrição nº 42 confirmei como estando reimpressa na 2ª ed.)
Loureiro, F. S. (1950 e ?).	90. e 91. BS (Os trechos foram reimpressos até à 6ª ed., de 1978 (?)).
Sá, A. F. M. (1870 e 1873).	5. P definição
Soeiro, R. B. (1947), 1ª ed.	88. e 89. BS   [TP] (A transcrição nº 89 apresenta-se com uma redacção ligeiramente diferente a

	partir da 2ª edição mas que em nada altera a enunciação do termo em análise).
Soeiro, R. B. (1953 e 1958), 2ª e 3ª ed.	95. e 96. BS   S   TP (Da 1ª para a 2ª edição a obra sofreu correcções, daí a possibilidade de novas transcrições (Veja "Fichas de análise" dos manuais). Só a transcrição nº 96 confirmei como estando reimpressa nas edições posteriores. A reimpressão estende-se até à 7ª ed., de 1973).
Total de títulos: 10.	Total de transcrições: 25.

### C) Manuais com mais que uma edição - Transcrições não reeditadas

Identificação bibliográfica	Nº da transcrição e termos aí mencionados
Affreixo, J. M. G. & Freire, H. (1882), 6ª ed.	10. H (A nova transcrição surge devido a uma edição reformulada e aumentada. Não confirmei, mas dada a alteridade da 8ª edição, apenas a 7ª ed., de 1886, terá reimpresso este trecho).
Affreixo, J. M. G. & Freire, H. (1890), 8ª ed.	12. a 18. BS   H   [H]   P   [P] (As transcrições surgem numa edição da responsabilidade de Graça Affreixo o qual, sob o mesmo título, apresenta um texto inteiramente novo. Veja anexo I).
Ramos, J. D. (1909), 3ª ed.	38. T (A transcrição surge numa nota de apresentação que pertence apenas a esta edição).
Total de títulos: 2.	Total de transcrições: 9.

Total global de títulos: 43 <sup>5</sup>	Total global de transcrições: 100.
--	------------------------------------

<sup>1</sup> Obras com apenas uma edição localizada. Fica a salvaguarda de poderem existir casos de reedições que não situei. Estão nesta situação, em particular, Freitas (1905) e Luazes (1908).

<sup>2</sup> O primeiro volume desta obra, o qual regista duas edições, encontra-se no quadro seguinte.

<sup>3</sup> Conto estas obras como dois títulos diferentes, pese embora a reimpressão integral, do primeiro, feita no segundo.

<sup>4</sup> O segundo volume desta obra, o qual regista apenas uma edição, encontra-se no quadro anterior.

<sup>5</sup> Embora a soma aritmética dos subtotaís apresentados seja 44, as monografias são 43, dado que a mesma obra de Lima, 1921 a 1932, é contada duas vezes (quadros A e B).

## **ANEXO XII**

### **Lista dos manuais ausentes e dos manuais presentes nas transcrições**

#### Títulos ausentes das transcrições (anexo IV):

1. Bacelar, L. (1950). *Planos de lições*.
2. Coelho, J. A. (1894). *Elementos de pedagogia*.
3. Deus, J. (1878). *Roteiro da Cartilha maternal*.
4. Evangelista, D. (imp. 1945). *Elementos de pedagogia*.
5. Pimentel F., A. ([1919] e [1932]). *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Vol. I, 2 eds. Não foram localizados outros volumes.
6. Vasconcelos, F. (1934a). *Como se ensina a escrever*.
7. Vasconcelos, F. (1935). *O ensino da ortografia*.

#### Títulos presentes nas transcrições (anexo IV):

1. Abreu, M. L. M. P. & Oliveira, J. L. (1941). *Diário escolar*.
2. Affreixo, J. M. G. & Freire, H. (1882 e 1890). *Elementos de pedagogia*. 6ª e 8ª eds.
3. Almeida, J. (1933). *Didáctica geral*.
4. Araujo, J. D. (1908). *Methodo simultaneo de leitura e escripta*. Vol. I.
5. Baganha, D. R. A. (1878). *Noções elementares de pedagogia*.
6. Camara, A. F. C. P. (1902 e 1903). *Apontamentos para lições de pedagogia theorica e pratica*.
7. Castilho, A. (imp. 1916). *Manual de instrução agrícola na escola primária*.
8. Cirne Jr., F. A. A. (1877 e 1882). *Methodo de leitura*.
9. Coelho, J. A. [1900?]. *Manual pratico de pedagogia*.
10. \_\_\_\_\_ (1903 e 1906). *Noções de pedagogia elemental*.
11. Correia, J. S. (1928). *Metodologia da lição de leitura na escola primária*.
12. Dias, C. C. (1888). *Methodo analytico-synthetico de aprender a ler*.
13. Domingues, A. M. & Silva, J. M. C. M. (1942). *O ensino elemental da llingua*.
14. Faria, M. I., Ribeiro, A. & Domingues, A. J. (1941a). *Didáctica aplicada do ensino primário*. Vol. II.
15. Fernandes, M. (1938). *A minha escola*.
16. [Fernandes, M.?] (1941). *Noções elementares de técnica didáctica*.
17. Ferreira, O. G. [1953?]. *Didáctica prática*.
18. Freire, F. C. & Macedo, J. F. (1868). *Manual para o exame d'habilitação*. Reimpresso em 1884, sob o título *Manual do professor d'instrucção primaria* e autoria de V. J. C.
19. Freitas, A. (1905). *Methodo completo de ensino de leitura*. Vol. II, 1ª ed.
20. Gaspar, J. M. & Ferreira, O. G. (1944 e 1946). *Notas de didáctica especial*.
21. Lage, B. F. ([1923?] e 1924). *Lições de metodologia e Metodologia especial*.
22. \_\_\_\_\_ (1945). *Didáctica geral da escola moderna*.
23. Leitão, A. C. A. (1903 e 1905). *Lições de pedagogia*.
24. \_\_\_\_\_ (1913 a 1923). *Elementos de pedagogia*. 2ª a 8ª eds.
25. Lemos, A. V. (1923). *Uma semana de trabalhos manuais*.
26. Lima, A. (1921 a 1932). *Metodologia*.
27. \_\_\_\_\_ ([1930] e 1936). *Pedagogia sociológica*.
28. Lobo, M. J. C. (1904). *Methodo materno recreativo*.
29. Loureiro, F. S. (1950 e ?). *Lições de pedagogia e didáctica geral*.
30. Luazes S. M. L., A. (1908). *Guia maternal*. Vol. I, 1ª ed.

31. Macedo, F. F. (imp. 1905). *Methodo luzo de leitura e de escripta*. Vol. II.
32. Pimentel F., A. [1933]. *Súmula didáctica*. Vol. I.
33. Ramos, J. D. (1909). *Guia da Cartilha maternal*. 3ª ed.
34. Robertes, L. [1919?]. *Metodologia do ensino da geometria na escola primária*.
35. Rodrigues, [J. C. ?] Branco (1880). *Methodo simultaneo de leitura e escripta*.
36. Sá, A. F. M. (1870 e 1873). *Compendio de pedagogia*.
37. Soeiro, R. B. (1947 a 1958). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*.
38. Tavares, L. C. N. (1957). *A educação física nas escolas do magistério e do ensino primário*.
39. Teixeira, V. C. & Pinto, G. J. S. (1941). *Metodologia prática*.
40. Vasconcelos, F. (1923). *Didáctica das sciências naturais*.
41. \_\_\_\_\_ (1933). *Como se ensina a aritmética*.
42. \_\_\_\_\_ (1934b). *Como se ensina a raciocinar em aritmética*.
43. V. J. C. (1884). *Manual do professor d'instrucção primaria*. Veja Freire, F. C. & Macedo, J. F., 1868.

Total de títulos: 50



## ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I: Fichas de análise das monografias identificadas como manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário (Portugal, 1870-1950) .....	205
ANEXO II: Listas de identificação dos manuais .....	243
A) Lista cronológica .....	245
B) Lista por títulos .....	255
C) Lista por autores .....	261
ANEXO III: Registo da existência de nota de apresentação .....	267
ANEXO IV: Transcrições dos manuais que utilizam os termos "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto" e "tacto pedagógico" .....	273
ANEXO V: Lista dos termos tomados como próximos .....	319
ANEXO VI: Listas de identificação das transcrições .....	323
A) Lista cronológica .....	325
B) Lista por termos .....	331
C) Lista por autores .....	337
ANEXO VII: Circunstâncias de menção dos termos transcritos .....	343
ANEXO VIII: Resumo da interpretação das transcrições .....	349
ANEXO IX: Localização textual das transcrições que mencionam os termos "tacto" e "tacto pedagógico" .....	359
ANEXO X: Distribuição do número de transcrições .....	363
A) Distribuição no tempo .....	365
B) Distribuição por autores .....	369
ANEXO XI: Relação entre o número de edições da transcrição e o número de reedições do manual .....	373
ANEXO XII: Lista dos manuais ausentes e dos manuais presentes nas transcrições .....	379

## ÍNDICE DE QUADRO E FIGURAS

QUADRO: Distribuição, por três grupos de análise, das transcrições com os termos "bom senso", "habilidade", "inteligência", "prudência", "senso", "tacto", "tacto pedagógico" e próximos .....	16
FIGURA 1: "Compreender" o "apropriado" .....	110
FIGURA 2: "Levar a" fazer o que se "decidiu" em situação .....	110
FIGURA 3: "Localizar", "ponderar", "prontamente" e "aproveitar" .....	110
FIGURA 4: "Prontamente" .....	113
FIGURA 5: "Tacto pedagógico" .....	116
FIGURA 6: "Tacto" .....	118
FIGURA 7: "Bom senso" .....	122
FIGURA 8: "Bom senso" (outros) .....	123
FIGURA 9: "Prudência" .....	125
FIGURA 10: "Senso" .....	127
FIGURA 11: "Habilidade" .....	128
FIGURA 12: "Inteligência" .....	132
FIGURA 13: Termos próximos a "tacto pedagógico" .....	134
FIGURA 14: Termos próximos a "prudência" .....	138
FIGURA 15: Termos próximos a "inteligência" .....	139